A cura di

CATIA GIACONI, ILARIA D'ANGELO, ALESSANDRA MARFOGLIA, CHIARA GENTILOZZI

ECOSISTEMI FORMATIVI INCLUSIVI

FrancoAngeli

COLLANA DIRETTA DA
CATIA GIACONI, PIER GIUSEPPE ROSSI, SIMONE APARECIDA CAPELLINI

La collana "Traiettorie Inclusive" vuole dare voce alle diverse proposte di ricerca che si articolano intorno ai paradigmi dell'inclusione e della personalizzazione, per approfondire i temi relativi alle disabilità, ai Bisogni Educativi Speciali, alle forme di disagio e di devianza. Si ritiene, infatti, che inclusione e personalizzazione reifichino una prospettiva efficace per affrontare la complessa situazione socioculturale attuale, garantendo un dialogo tra le diversità.
I contesti in cui tale tematica è declinata sono quelli della scuola, dell'università e del mondo del lavoro. Contemporaneamente sono esplorati i vari domini della qualità della vita prendendo in esame anche le problematiche connesse con la vita familiare, con le dinamiche affettive e con il tempo libero. Una particolare attenzione inoltre sarà rivolta alle comunità educative e alle esperienze che stanno tracciando nuove piste nell'ottica dell'inclusione sociale e della qualità della vita.
La collana presenta due tipologie di testi. Gli *"Approfondimenti"* permetteranno di mettere a fuoco i nodi concettuali oggi al centro del dibattito della comunità scientifica sia nazionale, sia internazionale.
I *"Quaderni Operativi"*, invece, documenteranno esperienze, progetti e buone prassi e forniranno strumenti di lavoro per professionisti e operatori del settore.
La collana si rivolge a tutti i professionisti che, a diversi livelli, si occupano di processi inclusivi e formativi.

A cura di
CATIA GIACONI, ILARIA D'ANGELO,
ALESSANDRA MARFOGLIA, CHIARA GENTILOZZI

ECOSISTEMI FORMATIVI INCLUSIVI

TRAIETTORIE
INCLUSIVE

FrancoAngeli

Indice

Introduzione

di *Catia Giaconi, Ilaria D'Angelo, Alessandra Marfoglia, Chiara Gentilozzi*

L'attuale contesto di trasformazione e innovazione digitale e culturale mette in luce disparità e squilibri che necessitano di essere ridotti, con urgenza, attraverso la promozione e il potenziamento di competenze complesse e trasversali, per un apprendimento permanente (Lifelong Learning) profondo (Lifedeep Learning) ed in grado di estendersi ai diversi contesti di vita (Lifewide Learning). È fondamentale poter affrontare questa fase di transizione nel rispetto del diritto di ogni individuo ad accedere ad una formazione che sia di qualità ed inclusiva.

In questa direzione, le istituzioni sono chiamate a prendere in carico sfide educative sempre più complesse che possono trovare nuovi spazi generativi nella creazione di ecosistemi formativi virtuosi e sostenibili. Infatti, l'attivazione di processi innovativi e di valore si sta sempre più sviluppando secondo traiettorie orizzontali, nei rapporti con le realtà territoriali e le comunità locali. In questo senso, abbandonare tradizionali processi *top-down*, in cui la conoscenza teorica-scientifica informa linearmente la pratica, vuol dire riconoscere la validità epistemologica e generativa di reti di scopo, alleanze collaborative e accordi educativi comunitari e territoriali.

È in questa cornice che il volume *Ecosistemi formativi inclusivi* raccoglie e rilancia progetti, percorsi e riflessioni che si distinguono per la promozione trasversale di azioni inclusive.

Il volume, pensato in due sezioni *Sfide generative tra università e scuole* e *Sfide generative tra università e territori*, guida il lettore all'interno degli attuali temi che attraversano i sistemi scolastici e territoriali, offrendo proposte sistemiche e sinergiche per la creazione di contesti inclusivi e sostenibili.

Ad aprire il testo, nella sezione *Sfide generative tra università e scuole*, è il contributo "La transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università: una indagine esplorativa", di Lucia Borsini, Noemi Del Bianco,

Ilaria D’Angelo, Aldo Caldarelli e Catia Giaconi che delinea le strategie educative in favore degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento nel delicato passaggio di transizione dal contesto scolastico a quello universitario. Attraverso un’indagine esplorativa orientata alla valutazione dei costrutti di *self-advocacy* e *self-determination* degli studenti e delle studentesse in uscita dalla scuola secondaria di II grado, gli autori aprono a considerazioni circa i possibili facilitatori che possono essere attivati in loro sostegno.

Con il secondo contributo, “Qualità di vita di bambini e adolescenti con Bisogni Educativi Speciali e dei loro genitori”, di Elena Mularoni viene discusso un tema ancora poco indagato dalla letteratura di riferimento ovvero il costrutto della Qualità di vita di studenti con Bisogni Educativi Speciali e delle loro famiglie. A questo proposito, attraverso l’utilizzo di misure *proxy report* e *self-report* vengono discussi e presentati i risultati di uno studio condotto con 61 genitori, al fine di delineare traiettorie educative in grado di migliorare i livelli di Qualità di Vita dell’intero nucleo familiare.

Nel terzo contributo Aldo Caldarelli, Marco Iommi, Michele Zitti, Ilaria D’Angelo e Catia Giaconi affrontano uno dei più recenti temi di didattica inclusiva. Il contributo, dal titolo “Realtà Virtuale e Didattica: una proposta di analisi per una formazione inclusiva”, esplora le potenzialità inclusive degli ambienti virtuali immersivi. Attraverso la presentazione dei risultati di un questionario condotto con il corpo docente, vengono analizzate e discusse percezioni e proiezioni al fine di informare i percorsi di aggiornamento professionale sulle potenzialità inclusive della Realtà Virtuale.

La questione pedagogica affrontata nel quarto contributo, “La progettazione didattica personalizzata come dispositivo inclusivo: uno studio di caso”, scende all’interno delle delicate dinamiche che possono generarsi tra la certificazione di Disturbo Specifico di Apprendimento (DSA), l’attuazione dei Piani Didattici Personalizzati, e la dispersione scolastica. Nello specifico gli autori, Alessandra Marfoglia, Maurizio Corona, Laura Dario e Catia Giaconi, attraverso la presentazione di uno studio di caso prenderanno in analisi gli aspetti da verificare ai fini del successo formativo di studenti con DSA.

In chiusura alla prima sezione, il contributo “Percezioni e dislessia: uno studio esplorativo” di Rebecca Marchetti, Tommaso Santilli, Alessandra Marfoglia e Noemi Del Bianco, con un affondo sugli aspetti emotivi di studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento, presentano un’indagine sulle percezioni di studenti e docenti in relazione al tema della dislessia, per rilanciare traiettorie operative in grado di evidenziare aspetti ancora poco attenzionati nell’integrazione scolastica di studenti con DSA.

La seconda sezione dedicata alle *Sfide generative tra università e territori* si apre con il contributo di Paola Paladini, Silvia Ceccacci, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo e Catia Giaconi dal titolo "Percorsi di accessibilità culturale: il museo tra inclusione e tecnologia". Gli autori propongono nuovi percorsi d'inclusione per i contesti museali che, sempre più, sono chiamati a ripensarsi come luoghi culturali per tutti.

Prosegue sul fil rouge dedicato ai percorsi di accessibilità culturale il contributo di "Processi inclusivi tra letteratura per l'infanzia e relazioni con enti del territorio: una sperimentazione alla Casa delle Culture di Ancona". Elena Boaro, Elena Girotti, Chiara Gentilozzi e Anna Ascenzi presentano un'attività progettuale condotta all'interno di un servizio territoriale dedicato a bambini non madrelingua italiani e con disturbi specifici del linguaggio. Le attività presentate muovono nell'intento di promuovere l'inclusione sociale dei bambini attraverso la costruzione di sentimenti di appartenenza grazie all'utilizzo di libri per l'infanzia accessibili.

"Le Storie da Ascoltare di Babalibri: incontro tra letteratura per l'infanzia, musica classica e tecnologie per l'inclusione" è il titolo dell'ottavo contributo curato dalle autrici Elena Girotti e Anna Ascenzi, che illustra un innovativo progetto editoriale in grado di coniugare la dimensione narrativa con quella tecnologica. *Storie da Ascoltare* è il nome del progetto di cui vengono discusse il potenziale inclusivo e le dinamiche operative da situare in un contesto classe.

Il nono contributo di Arianna Taddei, Nicola Anconetani e Aldo Caldarelli, "Disabilità e Sport: un connubio vincente per l'emancipazione", attraverso la ricostruzione delle storie di atleti con disabilità, affronta i temi dell'autodeterminazione, dell'indipendenza e quindi dell'*empowerment* attraverso l'analisi di biografie e interviste di atleti paralimpici. Il valore inclusivo dello sport viene a delinearsi in riferimento al dialogo e all'incontro tra persone con e senza disabilità, creando spazi di socializzazione e di scambio reciproco. L'esperienza sportiva condivisa consente di apprezzare il superamento delle barriere sociali e culturali promuovendo una cultura dell'inclusione e del rispetto delle diversità.

Il volume si chiude con il contributo dal titolo "Percorsi inclusivi sulla rotta del Mediterraneo orientale. Azioni educative per i rifugiati presso l'Associazione *La luna di Vasilika*". Arianna Taddei e Barbara Alesi mettono a tema l'importante questione della presa in carico di persone rifugiate con disabilità la cui condizione viene reiteratamente lasciata ai margini dalle politiche europee e dalle strategie attuate nei programmi di emergenza e di aiuto umanitario. In particolare, il contributo affronta la tematica delle migrazioni forzate in relazione alle condizioni di vulnerabilità e analizza le modalità attraverso cui condurre azioni educative ed inclusive nei

confronti delle persone in movimento che abitano il contesto della penisola ellenica.

Il paradigma dell'inclusione trova pertanto, nelle pagine di questo volume, nuove e generative esperienze che, coinvolgendo trasversalmente diversi e molteplici contesti, creano sinergie in grado di sostanziare e alimentare le dinamiche complesse di nuovi ecosistemi formativi inclusivi.

La transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università: una indagine esplorativa

di *Lucia Borsini, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Aldo Caldarelli, Catia Giaconi*

Premesse

Il presente contributo vuole analizzare le traiettorie educative che possono essere attuate per sostenere e supportare gli studenti e le studentesse con disabilità o Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) durante la fase di transizione che li conduce dalla scuola secondaria di II grado all'istituzione accademica. La prima parte del contributo si focalizza nel delineare le criticità che possono sorgere durante la fase di transizione e indaga i fattori facilitanti e supportivi che possono configurarsi come eventuali modalità utili per il superamento delle difficoltà. In linea con le prospettive citate, un concreto riferimento viene rivolto ai costrutti dell'autodeterminazione e dell'auto-rappresentanza analizzandone la rilevanza ai fini di un effettivo miglioramento della Qualità della Vita. Nella seconda parte, viene presentato uno studio di caso attraverso i risultati ottenuti da un questionario, somministrato agli studenti e alle studentesse delle classi quinte di due Licei della provincia maceratese, che si apprestano allo scenario post-secondario. Inoltre, vi è un *focus* sul punto di vista degli studenti e delle studentesse, circa le loro percezioni sulle maggiori criticità rinvenibili a scuola: un prezioso spunto di riflessione per la creazione di percorsi di miglioramento e potenziamento delle pratiche educative. Infine, seguiranno alcune riflessioni conclusive dal carattere pedagogico con l'obiettivo di delineare le articolazioni emerse durante la complessa fase di transizione dalla scuola secondaria all'università.

Le coordinate epistemologiche: lo stato dell'arte e della ricerca

Le statistiche del National Center for Educational Statistics (2021, 2014, 2007) hanno rilevato che, sebbene la frequenza degli studenti con disabilità e DSA negli istituti post-secondari sia aumentata nell'arco degli ultimi decenni, solo il 12% delle persone con disabilità si è laureata (Abu-Hamour, 2013; Dowrick, Anderson, Heyer & Acoster, 2005). Anche nell'ambito delle indagini condotte nel panorama italiano si rinvengono i medesimi nuclei problematici riscontrati nel contesto internazionale. Infatti, nonostante l'ampliamento della partecipazione e l'adozione di una normativa che lavora a favore dell'inclusione, gli studenti con disabilità e DSA continuano a sperimentare situazioni di disagio nei contesti universitari (de Anna, 2016).

La ricerca suggerisce che ciò è sintomo di una scuola secondaria che molto spesso non prepara adeguatamente i ragazzi al successo nel mondo universitario, la criticità più importante è da riconoscersi nell'inadeguata, talvolta inesistente, pianificazione della fase di transizione (Garrison-Wade, 2012). La letteratura scientifica di riferimento (Biasin, 2021; Valente *et al.*, 2020; Pedditzi, Nonnis & Massidda, 2016; Pedditzi & Spigno, 2012; Scalera & Alivernini, 2010; Kochhar-Bryant, Bassett & Webb, 2009; Dweck, 2000) tende a identificare la fase successiva alla scuola secondaria come «a transition cliff» (Kochhar-Bryant *et al.*, 2009, p. 23) per i giovani studenti con disabilità e DSA. Naturalmente, la maggior parte di loro, indifferenziatamente, considera le fasi transitorie come momenti di forte stress, poiché si entra in contatto con nuovi ambienti, nuovi docenti e nuovi compagni. Infatti, il periodo di transizione rappresenta sempre un momento di ragguardevole cambiamento in qualsiasi ambito della vita (Lucchesi, 2018), configurandosi come un processo che presuppone un cambio di prospettiva, con la necessaria – e conseguente – riorganizzazione degli orizzonti esistenziali della persona (Del Bianco, 2021) e instaurazione di un inedito equilibrio relativo alla nuova situazione (Restiglian, Serbati, Da Re, Maniero & Brait, 2020; Lucchesi, 2018).

Una criticità rinvenibile nel passaggio dal contesto scolastico, nella sua accezione classica, a quello post-secondario è da rinvenire nel ruolo che hanno gli insegnanti nella scuola secondaria, come ad esempio i docenti di sostegno, rispetto alle figure che si occupano della disabilità nei contesti universitari. Tra queste troviamo, ad esempio, la figura del tutor (Linee Guida CNUDD, 2014) che ha l'obiettivo di promuovere l'autonomia del soggetto, sviluppare la sua partecipazione attiva al processo formativo,

migliorare il contesto di apprendimento e predisporre interventi mirati a seconda dei bisogni educativi dello studente.

Un significativo elemento da prendere in considerazione riguarda l'esperienza dei ragazzi in materia di supporto e di informazioni ricevute nell'istruzione secondaria, poiché molto spesso le aspettative costruite svolgono un ruolo cruciale nella percezione della soddisfazione da parte dello studente.

Un ulteriore fattore di interesse per la presente trattazione riguarda le opzioni e le possibilità di scelta che a volte risultano essere limitate per tutta la popolazione studentesca, ma, come sottolinea Madriaga (2007) quando questo avviene per gli studenti con disabilità causa situazioni di maggiore svantaggio. Molto spesso, in gran parte dei casi, troviamo un numero notevole di barriere di tipo architettonico, programmatico, informativo o attitudinale nell'ambiente post-secondario (de Anna, 2016; Garrison-Wade, 2007; Lehmann, Davies & Laurin, 2000) che limitano la piena partecipazione all'ambiente accademico.

Questa delicata fase transitoria, caratterizzata da numerose criticità, può risultare ancora più complessa se non sostenuta da una progettazione educativa calibrata sullo studente (Savia, 2018; Palmieri, 2005; Ianes, Celi & Cramerotti, 2003). Come sottolinea Pavone (2014), si registra una forte carenza di progettualità pedagogica a lungo termine nei confronti di persone con DSA e/o disabilità, costringendo la declinazione dell'intervento nella sola prospettiva del presente, senza alcun riferimento a una progettazione dell'avvenire, «la scuola è in grado di tenere sotto controllo ben poche variabili dell'esperienza esistenziale del presente per qualunque allievo, figuriamoci se può pensare di presidiare gli eventi del futuro» (Pavone, 2014, p. 193).

A ciò si collega che l'ambiente universitario prevede crescenti richieste di autonomia, autosufficienza e responsabilità agli studenti (Lehmann, Davies & Laurin, 2000) sia per quanto riguarda l'ottenimento di informazioni utili sia per la richiesta dei servizi (Oertle & Bragg, 2014; Garrison-Wade, 2007) che in materia di organizzazione dello studio e delle attività. Di conseguenza, coloro che nel contesto della scuola secondaria non sperimentano – e non potenziano – pratiche di autonomia, auto-rappresentanza e autodeterminazione, troveranno maggiore difficoltà nell'inserirsi adeguatamente nelle trame del nuovo ambiente.

Una preoccupazione pervenuta durante il periodo di transizione dalla scuola secondaria all'istituzione accademica riguarda la decisione di palesare o meno una disabilità detta "invisibile" (Lane *et al.*, 2017; Lane; 2014; Jacklin, 2010). Jacklin, in uno studio condotto nel 2011, presenta il caso di uno studente laureato che ha deciso di non dichiarare la sua condizione.

Lo studio dimostra come per alcuni studenti non dichiarare una disabilità potrebbe essere conveniente, avallando il timore dello stigma e dell'esclusione, ovviamente considerando che le condizioni favorevoli cambiano da studente a studente (Madriaga, 2007), i ricercatori Vickerman e Blundell (2010) auspicano la necessità di creare un ambiente di apprendimento dove la decisione di dichiarare la disabilità non sia un problema o un fatto di cui sentirsi in colpa.

Studenti in transizione: quali facilitatori possibili

Alcuni studi internazionali (Daly-Cano, Vaccaro & Newman, 2015; Garrison-Wade, 2012; Anctil, Ishikawa & Scott, 2008; Hadley, 2006) ci suggeriscono quali possono essere i fattori di supporto utili per gli studenti e le studentesse nella transizione dalla scuola secondaria al contesto universitario. Tra i principali fattori, le ricerche (Garrison-Wade, 2012) concordano nell'individuare come fattori chiave: l'autoconsapevolezza (*self-awareness*), l'autodeterminazione (*self-determination*), l'auto-rappresentanza (*self-advocacy*), l'autogestione (*self-management*), l'uso delle tecnologie apprenditive e un'adeguata istruzione. Nel dettaglio, gli studi recenti sottolineano l'importanza che i fattori sopra citati rappresentano per gli studenti con disabilità e con DSA.

L'autodeterminazione viene vista da Finn, Getzel e McManus (2008) come una caratteristica degli studenti che entrano all'università e riescono a completare gli studi. Uno studio condotto da Anctil, Ishikawa e Scott (2008) rivela come l'autodeterminazione sia non solo decisiva affinché la transizione dalla scuola secondaria avvenga con successo, ma lo è anche nel prendere decisioni per la propria carriera e per l'autorealizzazione. A questo proposito, Hadley (2006) sostiene che gli studenti con DSA che non sviluppano pratiche di auto-rappresentanza, ossia far sì che il soggetto possa far valere i propri bisogni e i propri diritti, prendere decisioni, riuscire a rappresentare se stesso e farsi anche portavoce dei bisogni di un gruppo; sperimentano situazioni di disagio e complessità nell'adattamento alla vita quotidiana universitaria.

Una ricerca qualitativa (Daly-Cano, Vaccaro & Newman, 2015) si propone di superare la lacuna informativa circa le modalità attraverso le quali gli studenti con «non-visible disabilities» (Daly-Cano, Vaccaro & Newman, 2015, p. 670) apprendono ad auto-rappresentarsi. Secondo i ricercatori, due figure che supportano la persona nell'apprendimento sono la famiglia e gli educatori (o insegnanti). Acquisire consapevolezza di se stessi e dei propri diritti, far valere in maniera efficace i bisogni, articolare

richieste di supporto, esprimere desideri, fare scelte consapevoli, assumersi la responsabilità delle proprie decisioni e difendere se stessi, sono processi che possono essere sviluppati già nell'infanzia se si è sostenuti dai membri della famiglia. Successivamente, durante la crescita e lo sviluppo, potranno essere implementati e potenziati col fine di raggiungere l'indipendenza e l'autonomia (Murray Lombardi & Kosty, 2014; Murray & Naranjo, 2008; Dowrick *et al.*, 2005). I membri della famiglia possono assumere atteggiamenti incoraggianti nei confronti dei loro figli studenti supportandoli a raggiungere il successo, tuttavia, possono anche compromettere il percorso scolastico con eccessi di protezione e controllo (Dowrick *et al.*, 2005; Janiga & Costenbader, 2002). Murray e Naranjo (2008) rilevano che gli studenti delle scuole superiori con esiti positivi nella fase di transizione indicavano, come cruciali per la riuscita, il sostegno della famiglia e l'essere ritenuti capaci da questa. I ricercatori (Murray *et al.*, 2014; Murray & Naranjo, 2008) riportano che gli studenti universitari che si sentono a loro agio nell'ambito scolastico hanno anche punteggi più alti sulle capacità di auto-rappresentarsi e sul sostegno familiare. Gli stessi sottolineano anche l'importanza ricoperta da educatori e da figure di supporto nella pianificazione delle fasi di transizione da un livello di istruzione all'altro, qualificando la progettazione a lungo termine come esigenza cruciale per il processo di crescita dello studente.

In uno studio (Webb, Patterson, Syverud & Seabrooks-Blackmore, 2008) vengono individuate cinque abilità che gli studenti dovrebbero acquisire, tra queste troviamo:

> Becoming more self-determined, developing self-advocacy and social skills, having strong academic preparation, and understanding the accommodations they need and becoming familiar with assistive technology (p. 196).

Webb e collaboratori (2008) concludono lo studio sostenendo che a causa della mancanza di strategie efficaci nell'organizzazione del tempo, dei compiti, della presa degli appunti e nel ricordare le informazioni, gli studenti con disabilità erano impreparati ad affrontare lo scenario post-secondario, di conseguenza il rendimento e il successo universitario era fortemente influenzato da queste carenze (Garrison-Wade, 2012).

Dunque, risulta essenziale accertare l'esito di tale passaggio e, allo stesso momento, cercare di comprendere come le pratiche accademiche e le azioni dei membri che ne fanno parte, possano configurarsi come luoghi supportanti e inclusivi rispetto al processo di trasformazione identitaria che si va instaurando (Biasin, 2021, 2018, 2012). Da ciò deriva una fondamentale riflessione della pedagogia riguardante le modalità e le politiche

attraverso cui strutturare il sistema di educazione formale secondo un approccio *student-centred* (Biasin, 2021; Christie, Cree, Hounsell, McCune & Tett, 2008).

Partendo da tali considerazioni, nel prossimo paragrafo verranno esplorate le *voci* di alcuni studenti in transizione dalla scuola secondaria di II grado all'Università al fine di cogliere la presenza dei costrutti della *self-advocacy* e della *self-determination* e riflettere sulle possibilità di miglioramento delle pratiche educative in atto.

Le percezioni degli studenti in uscita dalla scuola secondaria di II grado: uno studio esplorativo

Le esperienze di orientamento in uscita dalla scuola secondaria di II grado evidenziano come studenti e studentesse vivano il processo di transizione all'istituzione accademica, nei suoi differenti aspetti, con alcune titubanze riguardo le aspettative verso i nuovi ambienti, ma, allo stesso tempo, con determinazione in riferimento alla scelta del loro futuro.

Partendo da tali considerazioni, e alla luce di quanto ricostruito in precedenza, lo studio che andiamo a presentare indaga, attraverso un questionario strutturato, le dinamiche legate ai costrutti dell'autodeterminazione e dell'auto-rappresentanza di studenti della scuola secondaria di II grado in transizione verso l'università o il mondo del lavoro.

La metodologia

Il campione consta di 47 persone tra studenti e studentesse di due Licei della provincia maceratese. Di questi il 15% (7 su 47) presenta una condizione di disabilità/DSA. L'età del campione è compresa tra i 18 e i 25 anni.

Lo studio vuole indagare la *self-advocacy* e la *self-determination* degli studenti e delle studentesse in uscita dalla scuola secondaria di II grado tramite un questionario esplorativo, somministrato nei mesi di febbraio e marzo 2023. Esso prevede dodici domande, alcune a risposta aperta e altre a risposta chiusa, distribuito tramite la piattaforma di Google Moduli.

Il questionario si compone di tre parti.

La prima parte si articola in due domande principali: 1. "Qual è la tua età?", 2. "Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?", a seconda della risposta data sono state create tre sotto-sezioni apposite. La prima prende il nome di "Verso la formazione", con la seguente domanda n. 2.1 "In quale

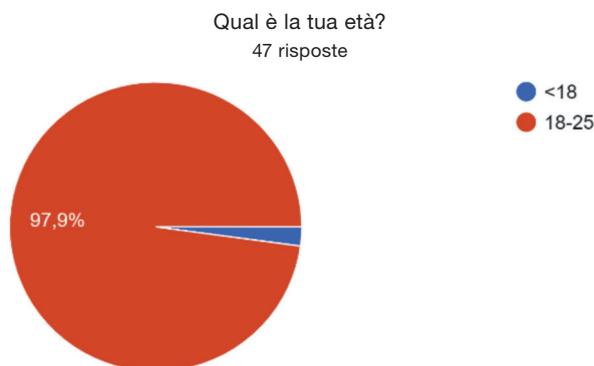
settore ti piacerebbe studiare?"; la seconda è "Verso il mondo del lavoro" con il quesito n. 2.2 "In quale settore ti piacerebbe lavorare?", la terzultima è "Sono ancora in dubbio" con il quesito n. 2.3 "Quali sono le opzioni, tra cui sei indeciso/a?", infine la sezione "Non ne ho idea" con il quesito n. 2.4 "Non ne ho idea perché:".

La seconda parte del questionario, in continuità con la prima analizza i fattori ambientali che possono incidere nelle dinamiche relative alla *self-advocacy* e all'autodeterminazione. In questa direzione, la seconda parte del questionario prevede i seguenti quesiti: "Su una scala da 1 a 5, la tua famiglia quanto influisce sulle scelte del tuo futuro?" (quesito n. 3), "Perché?" (quesito n. 3.1); "Su una scala da 1 a 5, i tuoi amici quanto influiscono sulle scelte per il tuo futuro?" (quesito n. 4), "Perché?" (quesito n. 4.1).

Infine, la terza parte passa a rilevare i fattori personali con le seguenti domande: "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti autonomo/a nel decidere per il futuro?" (quesito n. 5), "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti supportato/a o incoraggiato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?" (quesito n. 6), "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti influenzato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?" (quesito n. 7), "Se ti trovassi in una condizione di difficoltà, e sai che da solo/a non puoi risolverla, cosa faresti?" (quesito n. 8).

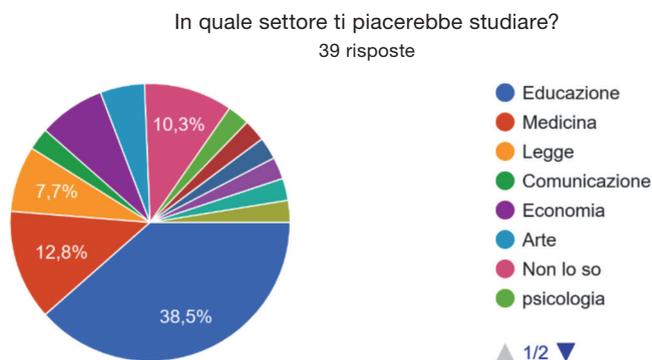
I dati raccolti

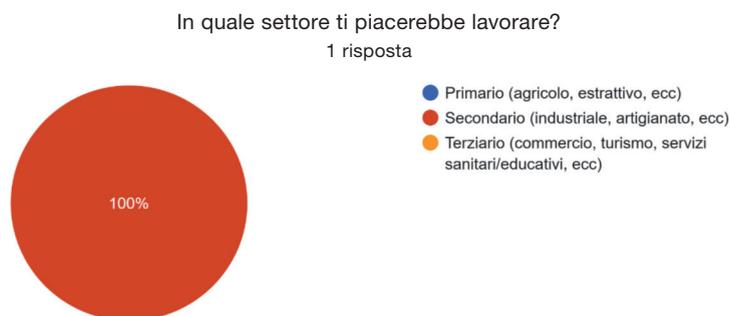
Procedendo con l'analisi dei dati relativi al primo quesito, "Qual è la tua età?", constatiamo che il 97,7% campione si posiziona nella fascia 18-25 anni, presumibilmente l'età varia dai 18 anni ai 19 anni (graf. 1).

Graf. 1

Alla domanda n. 2 "Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?", l'83% del campione ha scelto l'*item* "Continuerò a formarmi (università, corsi di formazione, …)", mentre il 12,8% ha indicato l'opzione "Sono ancora in dubbio". Il 2% del campione afferma di voler lavorare, mentre il 2% non sa ancora cosa fare in uscita dal percorso scolastico (graf. 2).

Graf. 2

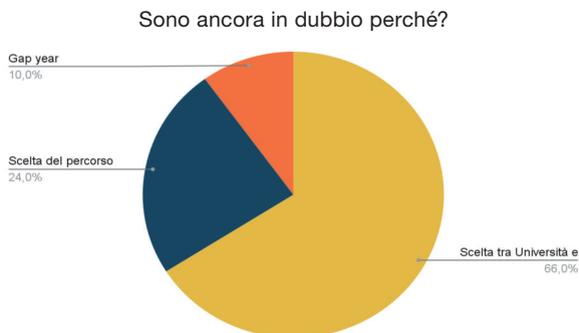
Al campione che ha risposto nel quesito n. 2 con "Continuerò a formarmi (università, corsi di formazione, …)", è stato chiesto di specificare quale percorso di studi avrebbe voluto intraprendere (quesito n. 2.1 "Cosa ti piacerebbe studiare?"). La maggior parte del campione (38,5%) ha scelto "Educazione", mentre: il 12,8% ha selezionato "Medicina"; il 10,3% ha scelto l'item "Non lo so"; il 7,5 % "Legge"; il 7,5% "Economia"; il 5% "Arte" e il 2,5 % "Comunicazione" (graf. 3). Infine, il restante 15,9 % si divide in: 5% "Psicologia", 7% "Scienze Motorie" e il 3,9% "Ingegneria".

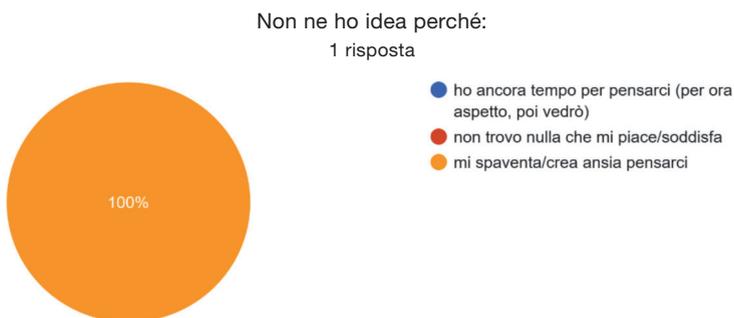
Graf. 3

Coloro che alla seconda domanda ("Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?") avevano indicato "Lavorerò", sono stati condotti alla sezione che viene riportata di seguito, ossia "Verso il mondo del lavoro". Il quesito posto in questa sezione verifica il settore nel quale gli studenti si orienteranno nella ricerca di un'occupazione lavorativa (quesito n. 2.2 "In quale settore ti piacerebbe lavorare?"). In questo caso, il 100% del campione ha scelto l'opzione "settore secondario" (graf. 4).

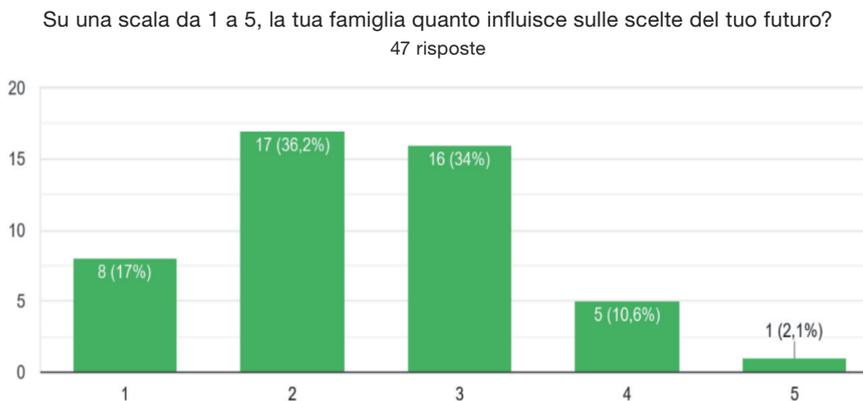
Graf. 4

Gli studenti che al quesito n. 2 ("Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?") hanno selezionato la risposta "Sono ancora in dubbio" (12% del campione totale), è stato invitato a motivare la scelta con una risposta aperta al quesito n. 2.3 "Sono ancora in dubbio perché?".

Il contenuto delle risposte aperte è stato raggruppato in riferimento alle parole chiave più ricorrenti che gli studenti hanno utilizzato nelle loro motivazioni. Procedendo con l'analisi della frequenza delle parole chiave è stato possibile individuare tre macro categorie: "Scelta tra Università e Mondo del lavoro"; "Scelta del percorso formativo"; "Gap year".

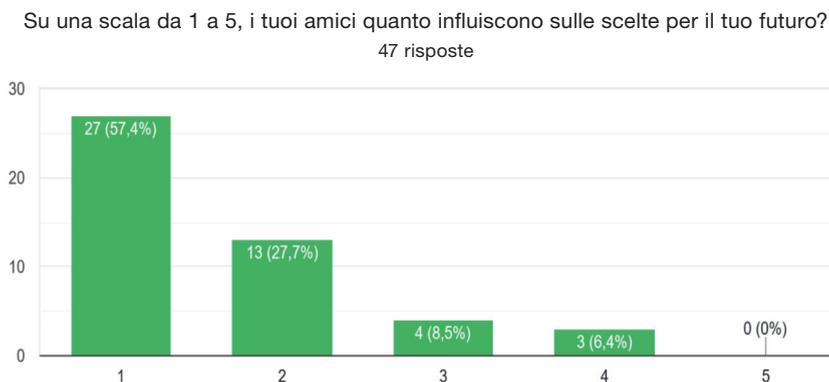
Qui, il 66% del campione era indeciso se scegliere di entrare nel mondo del lavoro o iscriversi all'Università. Mentre, il 24% del campione aveva in sospeso la scelta tra ambiti disciplinari, il 10% valutava l'opzione di un'esperienza di *gap year* (graf. 5).

Graf. 5

Il 2% del campione che al quesito n. 2 ("Cosa pensi di fare dopo la scuola superiore?") ha risposto "Non ne ho idea" veniva reindirizzato ad un'apposita sezione che prevedeva opzioni di risposta al quesito n. 2.4 "Non ne ho idea perché". In questo caso, il 100% del campione si posiziona sull'opzione "Mi spaventa/crea ansia pensarci" (graf. 6).

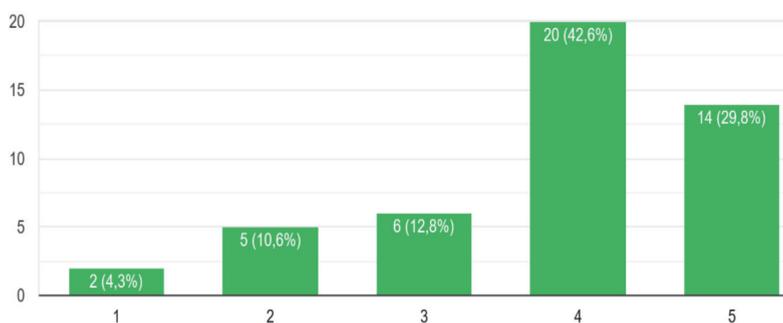
Graf. 6

Per quanto riguarda la seconda parte del questionario, dedicata alla rilevazione dei fattori ambientali, nella domanda n. 3 "Su una scala da 1 a 5, la tua famiglia quanto influisce sulle scelte del tuo futuro?", il 34% ha scelto "Abbastanza", il 36,2% "Poco", il 17% "Per nulla", il 10,6% "Molto", in ultimo, il 2,1% "Moltissimo" (graf. 7).

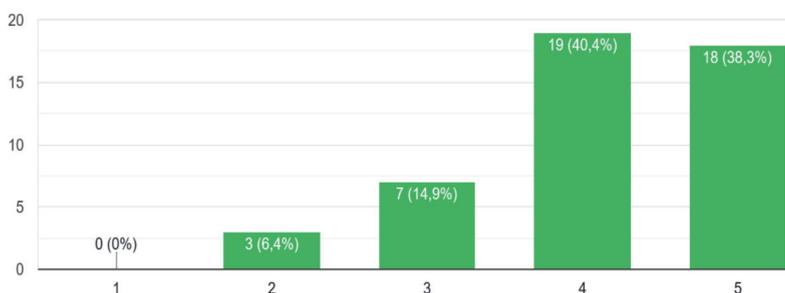
Graf. 7

Come anticipato nella descrizione del questionario, accanto al quesito a risposta multipla, è stata inserita anche una domanda a risposta aperta volta a rilevare le motivazioni delle opzioni indicate. Per l'economicità della trattazione, nel presente contributo, l'analisi dei dati qualitativi associati a questa sezione non saranno presentati.

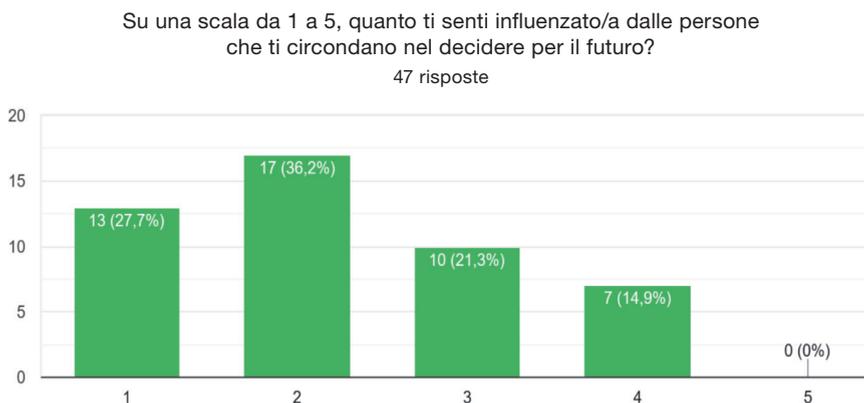
Successivamente, alla domanda n. 4: "Su una scala da 1 a 5, i tuoi amici quanto influiscono sulle scelte per il tuo futuro?", la maggior parte del campione (57,4%) si è posizionato su "Per nulla", alcuni (27,7%) hanno indicato "Poco", "Abbastanza" e "Molto" sono stati scelti, rispettivamente, dall'8,5% e dal 6,4% (graf. 8).

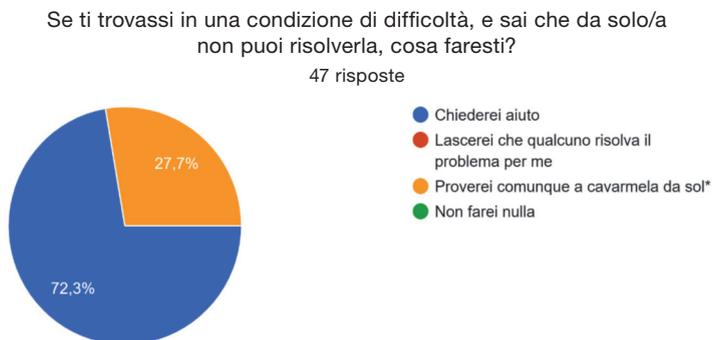
Graf. 8

Anche in questo caso, come per la precedente domanda le motivazioni e i dati qualitativi associati al quesito a risposta aperta, non saranno discussi.

La terza e ultima parte del questionario, volta a rilevare i fattori personali, alla domanda n. 5 "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti autonomo/a nel decidere per il futuro?", gran parte del campione (42,6%) si è posizionato su "Molto", quattordici persone (29,8%) hanno indicato "Moltissimo", "Abbastanza", "Poco" e "Per nulla" sono stati scelti, rispettivamente, dal 12,8%, dal 10,6% e dal 4,3% (graf. 9).

Graf. 9

Analizzando il quesito n. 6 "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti supportato/a o incoraggiato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?", gran parte del campione (40,4%) si è disposto su "Molto", il 38,3% ha indicato "Moltissimo", "Abbastanza" e "Poco" sono stati scelti, rispettivamente, dal 14,9% e dal 6,4% (graf. 10).

Graf. 10

Il grafico 11 riporta i dati relativi al quesito n. 7: "Su una scala da 1 a 5, quanto ti senti influenzato/a dalle persone che ti circondano nel decidere per il futuro?". In questo caso il 36,2% del campione ha selezionato l'opzione "Poco", il 27,7% "Per nulla", il 21,3% "Abbastanza" e il 14,9% "Molto" (graf. 11).

Graf. 11

Infine, in chiusura al questionario, per la domanda n. 8 "Se ti trovassi in una condizione di difficoltà, e sai che da solo/a non puoi risolverla, cosa faresti?", la maggior parte del campione afferma che chiederebbe aiuto (72,3%), mentre il 27,7% proverebbero comunque a cavarsela da solo. Nessuno si esprime in riferimento alle opzioni "Lascerei che qualcuno risolva il problema per me" e "Non farei nulla" (graf. 12).

Graf. 12

Analisi dei dati

Le risposte pervenute spingono la nostra riflessione verso considerazioni di carattere pedagogico. In primo luogo, ciò che emerge è che la maggior parte del campione si considera autonomo nel compiere scelte che riguardano il proprio futuro senza influenze esterne e, allo stesso tempo, sa di poter contare su importanti figure di supporto (famiglia, amici, …). Citiamo a questo proposito, il ruolo della famiglia poiché può configurarsi come fattore di supporto nell'apprendere a difendere se stessi, a perseguire i propri interessi, ad esprimere bisogni, necessità e desideri. Questo processo, infatti, può iniziare già nell'infanzia e i ricercatori hanno studiato il rapporto tra il supporto da parte dei famigliari e lo sviluppo dell'autorappresentanza (Murray *et al.*, 2014; Murray & Naranjo, 2008; Dowrick *et al.*, 2005). Inoltre, come precedentemente citato, Murray e Naranjo (2008) sottolineano come il sostegno della famiglia sia cruciale per la riuscita nell'ambito scolastico.

Come sottolineato da studi precedenti (Magnus & Tøssebro, 2013), per quanto gli studenti con DSA e disabilità, i fattori di criticità che possono emergere nel percorso di studi sono lo stress associato alla paura di essere vittime di esclusione e l'ansia di non riuscire a far emergere le proprie potenzialità. Citiamo, a questo proposito, la letteratura (Lane & Nagchoudhuri, 2015; Redpath & Kearney, Nicholl, Mulvenna, Wallace & Martin, 2013; Magnus & Tøssebro, 2013; Bessant, 2012; Hopkins, 2011; Fuller, Healey, Bradley & Hall, 2004; Borland & James, 1999) riguardante l'esistenza delle *attitudinal barriers* percepite da studenti e studentesse come un vero e proprio ostacolo all'apprendimento. Infatti, si sottolinea come molto spesso viene riconosciuta la mancanza di consapevolezza da parte degli insegnanti dei diversi bisogni che gli studenti con disabilità e con DSA possono avere. Ciò determina una delle possibili barriere con cui lo studente con disabilità potrebbe doversi confrontare.

Al tempo stesso, da alcune risposte, emerge il desiderio di prendere consapevolezza di se stessi, dei propri punti di forza, delle proprie risorse, in linea con le articolazioni del costrutto della *self-advocacy*.

Infine, in continuità con quanto dichiarato da Cuck-Sather (2013) e con la prospettiva *Student Voice*, si sottolinea la crucialità del dialogo continuo tra studenti, personale e istituzione scolastica ai fini del miglioramento e della programmazione di pratiche educative *student-centred* che siano in grado di dare risposte efficaci alle necessità della popolazione studentesca. Ciò si rende possibile attraverso la presenza attiva, la partecipazione e la leadership degli studenti e delle studentesse nei processi di miglioramento delle realtà scolastiche.

Riflessioni conclusive

Nello studio di caso presentato, possiamo individuare diversi punti di contatto con gli studi presenti nella letteratura di riferimento. In primo luogo, si evidenzia come lavorare direttamente sull'implementazione dell'autodeterminazione e sull'auto-rappresentanza contribuisca al raggiungimento di maggiori livelli di autonomia, indipendenza e relazioni interpersonali (Del Bianco, 2019; Giaconi, 2015), confermando come questi costrutti, tra loro strettamente correlati, rappresentino una dimensione fondamentale per il superamento della fase di transizione.

Come messo in luce nel presente contributo, il passaggio dall'ambiente scolastico a quello universitario è un momento delicato per tutta la popolazione studentesca, soprattutto per gli studenti con disabilità e DSA.

La necessità di progettazione si configura determinante nel garantire continuità educativa e nel permettere all'alunno/a di attraversare questa fase supportato/a dalle principali figure di riferimento. Attraverso ciò, si favorisce una progressiva conquista della consapevolezza di sé con il riconoscimento dei propri punti di forza e delle proprie potenzialità, determinanti nella costruzione della propria identità attuale (Sicurello, 2020; Lucchesi, 2019).

Concludendo, al fine di legittimare il ruolo di tutti gli studenti e le studentesse come co-autori e co-autrici dei processi educativi e formativi (Del Bianco & D'Angelo, 2019; Di Vita, 2017; Grion & Cook-Sather, 2013; Gemma, 2012; Grion & Grosso, 2012), di valorizzare le potenzialità degli stessi (Dainese, 2015) e di eludere la possibilità di insuccesso nella fase di transizione appare evidente la necessità di realizzazione di azioni progettuali nonché di miglioramento dei processi apprenditivi, garantendo prospettive di inclusione scolastica sempre maggiori (Del Bianco, Brocchini & Crescenzi, 2021; Savia, 2018).

Bibliografia

Anctil, T.M., Ishikawa, M.E. & Tao Scott, A. (2008). Academic Identity Development Through Self-Determination: Successful College Students With Learning Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *31*(3), 164-174.

Abu-Hamour, B. & Muhaidat, M. (2013). Special education teachers' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *Journal of the International Association of Special Education*, *14*(1), 34-40.

Bessant, J. (2012). "Measuring Up"? Assessment and students with disabilities in the modern university. *International Journal of Inclusive Education*, *16*(3), 265-281.

Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Biasin, C. (2018). Il "mestiere" di studente: accompagnare la transizione dagli studi superiori all'università attraverso il tutorato. In Re, L. & Biasin, C. (a cura di), *Il Tutorato Formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari* (pp. 77-98). Lecce: Pensa Multimedia.

Biasin, C. (2021). La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti. *Educational Reflective Practices - Open Access*, *2*, 63-78.

Boffo, V. (2018). Confini educativi: per una cura delle transizioni in alta formazione. In Federighi, P. (a cura di), *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 43-60). Firenze: University Press.

Borland, J. & James, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability & Society*, *14*(1), 85-101.

Bucci, O., Lucchesi, G. & Mecatti, R. (2019). La Bussola e il Cielo. Percorsi di Orientamento formativo per la Scuola Secondaria di primo grado. *Formazione & insegnamento*, *17*(3), 233-245.

Christie, H., Tett, L., Cree, V.E., Hounsell, J. & McCune, V. (2008). "A real rollercoaster of confidence and emotions": Learning to be a university student. *Studies in higher education*, *33*(5), 567-581.

Cook-Sather, A. (2013). Legittimare i punti di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo e del cambiamento in educazione. In Grion, V. & Cook-Sather, A. (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 27-61), Milano: Guerrini.

Dainese, R. (2015). Progetto di vita e disabilità: un processo tra orientamenti e riorientamenti. Live project and disability: a process between orientations and reorientations, *Pedagogia Oggi*, *1*, 138-158.

De Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.

Del Bianco, N. (2019). *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive. Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale*. Milano: FrancoAngeli.

Del Bianco, N., Brocchini, E. & Crescenzi, G. (Eds.) (2021). *La formazione dell'insegnante specializzato nella scuola secondaria. Esperienze e progetti a confronto*. Mauritius: Edizioni Accademiche Italiane.

D'Angelo, I. & Del Bianco, N. (2019). *Inclusion at university: studies and practices*. Milano: FrancoAngeli.

Di Vita, A. (2017). "Student Voice" per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, *16*, 269-294.

Dowrick, P.W., Anderson, J., Heyer, K. & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *22*(1), 41-47.

Dweck, C.S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.

Finn, D., Evans Getzel, E. & McManus, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, *31*(2), 85-93.

Fuller, M., Healey, M., Bradley, A. & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in higher education*, *29*(3), 303-318.

Garrison-Wade, D.F. & Lehmann, J. (2007). Students' perceptions about successfully transitioning to postsecondary institutions. *Review of Disability Studies*, *2*(4), 1-16.

Garrison-Wade, D.F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, *27*(2), 113-125.

Gemma, C.M. (2012). *Lo sguardo dello studente. Fotogrammi di vita scolastica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C., Capellini, S.A., Del Bianco, N., Taddei, A. & D'Angelo, I. (2018). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences & Society-Open Access*, *9*(2).

Giaconi, C., Socci, C., Fidanza, B., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Capellini, S. A. (2020). Il Dopo di Noi: nuove alleanze tra pedagogia speciale ed economia per nuovi spazi di Qualità di Vita. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *10*(2), 274-291.

Giaconi, C., Taddei, A., Del Bianco, N., Caldarelli, A. & D'Angelo, I. (2020). Dalla "voce degli studenti" alla co-progettazione di percorsi inclusivi: uno studio di caso. *Atti di convegno Collana SIRD, Studi e Ricerche sui processi di apprendimento e valutazione*.

Grion, V. & Grosso, M. (2012). Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti. *Italian Journal of Educational Research*, *Numero Speciale*, 157-172.

Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione. In Grion, V. & Cook-Sather, A. (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 136-152). Milano: Guerini.

Hadley W.M. (2006). L.D. students' access to higher education: Self-advocacy and support. *Journal of Developmental Education*, *30*(2), 10-16.

Hopkins, L. (2011). The path of least resistance: A voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. *International journal of inclusive education*, *15*(7), 711-727.

Ianes, D., Celi, F. & Cramerotti, S. (2003). *Il piano educativo individualizzato: progetto di vita: guida 2003-2005*. Trento: Erickson.

Jacklin, A. (2011). To be or not to be "a disabled student" in higher education: the case of a postgraduate "non-declaring" (disabled) student. *Journal of research in special educational needs*, *11*(2), 99-106.

Janiga, S.J. & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of learning Disabilities*, *35*(5), 463-470.

Kendall, L. (2016). Higher education and disability: Exploring student experiences. *Cogent Education*, *3*(1), 1-12.

Kochhar-Bryant, C., Bassett, D.S. & Webb, K.W. (2009). *Transition to postsecondary education for students with disabilities*. California: Corwin Press.

Lane, L. (2014). "Am I being heard?" The "voice of" students with disability in higher education: A literature review. Conference Paper Presented at: *Inclusive Higher Education. National and International perspectives*, University of Leipzig, Germany, 22-23 September 2014.

Lane, L. & Nagchoudhuri, M. (2015). Teachers' attitudes toward students with disability in higher education. *Quest in Education*, *41*(4), 12-22.

Lane, L., Leibert, T.W. & Goka-Dubose, E. (2017). The Impact of Life Transition on Emerging Adult Attachment, Social Support, and Well-Being: A Multiple-Group Comparison. *Journal of Counseling & Development*, *95*(4), 378-388.

Lehmann, J.P., Davies, T.G. & Laurin, K.M. (2000). Listening to student voices about postsecondary. *Teaching Exceptional Children*, *32*(5), 60-65.

Lucchesi, G. (2018). Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo. *Formazione & insegnamento*, *16*(1), 79-92.

Madriaga, M. (2007). Enduring disablism: Students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond. *Disability & Society*, *22*(4), 399-412.

Magnus, E. & Tøssebro, J. (2014) Negotiating individual accommodation in higher education, *Scandinavian Journal of Disability Research*, *16*(4), 316-332.

Murray, C., Goldstein, D.E., Nourse, S. & Edgar, E. (2000). The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, *15*(3) 119-127.

Murray, C. & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and Special Education*, *29*(3), 145-160.

Murray, C., Lombardi, A. & Kosty, D. (2014). Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centered approach. *Journal of Diversity in Higher Education*, *7*(1), 31.

Nonnis, M., Massidda, D. & Pedditzi, M.L. (2016). Assertività e soddisfazione degli studenti nelle transizioni scolastiche: una ricerca nella scuola secondaria superiore. *Psicologia della salute*, *2*, 43-62.

Oertle, K.M. & Bragg, D.D. (2014). Transitioning students with disabilities: Community College Policies and Practices. *Journal of Disability Policy Studies*, *25*(1), 59-67.

Palmieri, C. (2006). Dal PEI al Progetto di Vita: la prospettiva della Cura educativa. Atto di convegno in *Dal progetto educativo individualizzato al progetto di vita* (pp. 71-78). Torino: Gruppo Abele.

Pavone, M. (2008). Il progetto di vita per lo studente disabile. *L'integrazione scolastica e sociale*, *7*(2), 120-125.

Pavone, M. (2014). L'inclusione educativa. *Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.

Pedditzi, M.L. & Spigno, M. (2012). Motivation to learn: a research on university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *69*, 1198-1207.

Redpath, J., Kearney, P., Nicholl, P., Mulvenna, M., Wallace, J. & Martin, S. (2013). A qualitative study of the lived experiences of disabled post-transition students in higher education institutions in Northern Ireland. *Studies in Higher Education*, *38*(9), 1334-1350.

Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S. & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35), 196-214.

Savia, G. (2016). Scuola inclusiva, disabilità del curricolo e Universal Design for Learning. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, *15*, 151.

Savia, G. (2018). Disabilità, orientamento e progetto di vita nella scuola inclusiva. *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania*, *17*, 1-19.

Scalera, V. & Alivernini, F. (2010). La transizione alla scuola superiore: modello teorico, costruzione e validazione della Scala di Difficoltà di Transizione (SDIT). *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *2*, 55-94.

Sicurello, R. (2020). Orientamento e progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(35), 93-109.

Vaccaro, A., Daly-Cano, M. & Newman, B.M. (2015). A sense of belonging among college students with disabilities: An emergent theoretical model. *Journal of College Student Development*, *56*(7), 670-686.

Valente, E., Chiesa, R., Mazzetti, G., Salsone, R. & Guglielmi, D. (2020). Quali fattori influenzano la scelta? Il percorso almamedie come supporto alla pianificazione della scelta della scuola secondaria di secondo grado. *Counseling: Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, *13*(3), 46-60.

Vickerman, P. & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, *25*(1), 21-32.

Webb, K.W., Patterson, K.B., Syverud, S.M. & Seabrooks-Blackmore, J.J. (2008). Evidence based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, *16*(4), 192-206.

Qualità di vita di bambini e adolescenti con Bisogni Educativi Speciali e dei loro genitori

di *Elena Mularoni*

Introduzione

Il presente contributo vuole offrire un approfondimento rispetto ad un tema di recente interesse, intimamente legato ad un nuovo concetto di "salute", come stato completo di benessere, fisico, psicologico e sociale. Dunque, lo scopo sarà di analizzare il costrutto della Qualità di vita, in relazione ad una specifica fascia di studenti che presentano Bisogni Educativi Speciali attraverso lo svolgimento di un'indagine che ha coinvolto in primis le famiglie. L'adozione del modello di Quality of Life (Verdugo Alonso, Navas, Gómez & Schalock 2012; Schalock, Gardner & Bradley, 2007) in relazione alla fascia di età dei bambini oggetto del presente studio, richiede nel quadro della ricerca internazionale ulteriori approfondimenti per poter progettare traiettorie educative adeguate ed efficaci.

Prima di entrare nel vivo della ricerca svolta è utile ricordare a quali categorie di disabilità, disturbi e difficoltà si faccia riferimento con il concetto di Bisogni Educativi Speciali.

In seguito ad una Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 nel contesto scolastico italiano viene introdotto il termine "Bisogni Educativi Speciali (BES)", una definizione pedagogica inserita per tutelare tutti gli studenti che, a vario titolo, necessitano di metodologie e didattiche personalizzate per l'apprendimento. La Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute (ICF) sostiene che il Bisogno Educativo Speciale si riferisce a qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, sia essa permanente o transitoria, che influisce sull'ambito educativo e/o dell'apprendimento, è causata dall'interazione di diversi fattori di salute, e richiede un'educazione speciale individualizzata (OMS, 2001).

Tale Direttiva Ministeriale, oltre a fornire una definizione, indica le casistiche o situazioni specifiche che possono essere incluse all'interno della categoria e individua:

- studenti con disabilità o minoranze fisiche, psichiche e sensoriali, che vengono già tutelati attraverso la Legge 104 del 1992 "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate";
- allievi con disturbi evolutivi specifici (DSA, ADHD, disturbi del linguaggio, disturbo non verbale, disturbo della coordinazione motoria, funzionamento intellettivo limite - FIL, disturbo dello spettro autistico);
- alunni con svantaggio socio-economico, linguistico e/o culturale.

Altri disturbi o condizioni psicologiche, come il disturbo dell'apprendimento non specifico, i disturbi dell'umore, i disturbi d'ansia, disagi emotivi temporanei e i *gifted* (plus dotati intellettivamente), che non sono direttamente menzionati dalla normativa possono essere riconosciuti tra i BES, se il consiglio docenti lo ritiene opportuno (Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi, 2016).

In Italia, gli alunni a cui è stato riconosciuto un BES nell'anno scolastico 2019/2020, erano il 9% del totale degli iscritti; questi dati oscillano in relazione al grado di scolarizzazione (Istat, 2020).

Qualità di vita e Bisogni Educativi Speciali

L'OMS (1995) definisce la *Quality of Life* (QoL) come «la percezione personale della propria posizione nella vita, nel contesto culturale e nei sistemi di valori in cui vivono e in relazione ai loro obiettivi, aspettative, standard e preoccupazioni» (WHOQOL, 1995). Da questa prima definizione già si evince la natura multidimensionale di questo costrutto, che rispecchia una valutazione soggettiva della propria salute fisica, dello stato psicologico, delle proprie relazioni sociali, credenze e il rapporto con l'ambiente (Theofilou, 2013).

L'esigenza di una valutazione della Qualità di vita nasce dalla necessità di progettare e implementare degli interventi sempre più personalizzati sui bisogni del singolo, favorendo non solo il benessere fisico ma anche quello psicologico e sociale, agendo sulle potenziali risorse associate alle condizioni di salute (Bullinger, Schmidt, Petersen & DISABKIDS group, 2002). Ad oggi, vi è un'ampia gamma di test che mirano a cogliere la Qualità di vita degli individui, alcuni di essi sono generici e altri sono specifici per malattia (Coghill & Hodgkins, 2016). Sono stati complessivamente identificati 248 questionari, che in diverso modo hanno come obiettivo quello di indagare la QoL. Più della metà di essi risultano essere specifici per patologia: i più comuni sono quelli riferiti a "allergia-asma" e "disturbi neurologici" (Lopez, 2013).

Nonostante un nuovo interesse per questa tematica ed una recente attenzione alla salute in senso più olistico, dalla letteratura possiamo rilevare pochissimi studi che indagano la QoL dei bambini e adolescenti con BES. Le poche ricerche presenti tuttavia, concordano nell'affermare che si tratta di una percentuale di popolazione scolastica a rischio in termini di benessere e QoL (Ottova, Erhart, Vollebergh, Kökönyei, Morgan, Gobina & Positive Health Focus Group, 2012). Infatti, le difficoltà che incontrano durante il loro percorso scolastico aumentano le possibilità di sviluppare sintomi internalizzanti come ansia, stress e depressione (Dahle & Knivsberg, 2014) e sintomi esternalizzanti come aggressività e rabbia, frutto di un accumulo di frustrazione causata dai continui insuccessi (Ginieri-Coccossis, Rotsika, Skevington, Papaevangelou, Malliori, Tomaras & Kokkevi, 2013). Talvolta risultano minate anche le relazioni sociali di questi studenti: emerge una tendenza nei bambini e nei ragazzi con difficoltà di apprendimento ad avvicinarsi a compagni con caratteristiche simili e/o altre difficoltà (Holopainen, Lappalainen, Junttila & Savolainen, 2012); al contempo è rilevabile una forte propensione all'isolamento dal gruppo e dalle attività, con un maggiore rischio di sviluppare sentimenti di solitudine (Mullins, Johnson & Anderson, 1987).

Inoltre, come è facile intuire, le difficoltà scolastiche sono una delle principali cause dell'abbandono scolastico di numerosi studenti. Uno studio di Korhonen, Linnanmaki e Aunio (2014) dimostra che uno scarso rendimento scolastico aumenta notevolmente le probabilità di abbandonare il proprio percorso accademico, cosa che naturalmente non avviene se il rendimento è nella norma o superiore. Va però precisato che, nonostante questi studenti si trovino a dover affrontare ostacoli maggiori durante il loro percorso, non è la difficoltà in sé a rappresentare il principale fattore di rischio, quanto piuttosto il contesto nel quale il soggetto è inserito e vive (Sartore, 2020).

Se vi sono poi poche prove empiriche che testimoniano una Qualità di vita inferiore nei bambini con bisogni educativi speciali, ancora meno sono gli studi che indagano la QoL dei loro genitori (Karande & Kulkarni, 2009). È presumibile però pensare che le difficoltà che vivono quotidianamente i figli a livello scolastico, psicologico e sociale investano inevitabilmente anche la vita dei loro genitori (Snowling & Hulme, 2012), così tutto il nucleo famigliare si vede costretto a sviluppare ed accrescere nuove strategie personali per affrontare le numerose sfide del quotidiano, soprattutto in assenza di un adeguato sostegno da parte della scuola e della propria rete sociale (Delany, 2017).

Effettivamente se si valuta il benessere di questi genitori risulta un calo significativo del dominio delle relazioni sociali, con rapporti interpersonali

più poveri, mancanza di supporto sociale, scarsa vita sociale e familiare. Anche le condizioni domestiche, in termini di sicurezza e protezione sono scarse, hanno minori opportunità di svago e poche disponibilità finanziarie (Ginieri-Coccossis *et al.*, 2013). Dichiarano inoltre, di essere emotivamente e fisicamente provati a causa dell'eccessivo coinvolgimento nell'educazione del figlio, di insegnanti poco collaborativi o per le eccessive preoccupazioni circa il loro futuro e quello dei propri figli (Karande, Kumbhare, Kulkarni & Shah, 2009). Ad accentuare questa forte apprensione incidono fortemente anche aspetti culturali legati al rendimento scolastico: avere dei buoni risultati accademici è un fattore ampiamente apprezzato in diversi contesti culturali, al contrario un figlio che non eccelle a scuola può diventare una fonte di vergogna, imbarazzo e sentimenti di inadeguatezza da parte del genitore, che inevitabilmente vengono riversati anche sullo studente (Ginieri-Coccossis *et al.*, 2013).

In conclusione, la letteratura sembra molto concorde nel confermare pesanti ripercussioni dal punto di vista psicologico, emotivo, sociale e finanziario sulla Qualità di vita delle famiglie di bambini/e e adolescenti con bisogni educativi speciali. Tuttavia, diversi aspetti vengono ancora trascurati e la letteratura è carente, per queste ragioni sarebbe opportuno approfondire ulteriormente il tema (Matteucci, Scalone, Tomasetto, Cavrini & Selleri, 2019).

Indagine sulla Qualità di vita e benessere di bambini e adolescenti con BES e dei loro genitori[1]

Il "benessere" è un costrutto complesso e quando vi è l'intento di indagarlo in coloro che convivono con patologie o disturbi, risulta fondamentale andare oltre la mera ricerca di sintomi, ma è necessario valorizzare la componente più umanistica, attraverso una valutazione dettagliata della Qualità di vita e di tutti quei fattori coinvolti.

Per questa ragione, la presente indagine vuole approfondire un aspetto della letteratura a cui non è stato dedicato ancora il giusto interesse, con l'obiettivo di ampliare le conoscenze in merito la Qualità di vita e benessere di quella fascia di popolazione studentesca che evidenzia Bisogni Educativi Speciali e le eventuali ricadute sul loro sistema familiare. Risulta importante valutare le ripercussioni sul benessere di questi studenti per

1. L'indagine è parte di un progetto di tesi di laurea in Psicologia Scolastica e di Comunità presso l'Università degli Studi di Bologna, curato dalla Prof.ssa Maria Cristina Matteucci nell'anno accademico 2020-2021.

sviluppare successivamente strategie preventive appropriate per alleviare le conseguenze negative su se stessi e sulle loro famiglie.

Obiettivi e ipotesi di ricerca

Il presente studio si propone di indagare la Qualità di vita e il benessere psicosociale di bambini/e e adolescenti a cui è stato riconosciuto un BES, attraverso misurazioni *proxy* da parte dei genitori. L'indagine, inoltre, ha lo scopo di indagare la Qualità di vita di madri e padri, attraverso misurazioni self-report. L'obiettivo ultimo è di comprendere in modo più approfondito le ricadute fisiche, psicologiche e sociali che una difficoltà o un disturbo dell'apprendimento può avere sulla Qualità di vita di bambini/e e adolescenti con BES e dei loro genitori.

In relazione alla letteratura esistente dallo studio ci si attendeva un livello di benessere peggiore in alunni con BES, rispetto alla popolazione generale, sia per quanto riguarda la componente fisica che per quanto riguarda la componente psicosociale. Al contempo, era plausibile ipotizzare che queste ricadute fisiche e psicologiche potessero essere riscontrate anche sul benessere dei genitori.

Metodologia

L'indagine ha coinvolto 61 genitori, di cui 55 madri e 6 padri, che hanno risposto al questionario facendo riferimento a 59 bambini e adolescenti (11 femmine, 47 maschi, 1 non specificato), a cui all'interno del sistema scolastico è stato riconosciuto un Bisogno Educativo Speciale (BES). Gli studenti sono in numero inferiore rispetto ai genitori perché solo in 2 casi hanno compilato il questionario entrambi i genitori. I partecipanti sono stati contattati tra Maggio e Luglio 2021, tramite due modalità principali:

- grazie alla collaborazione del centro "Apprendiamo", situato nella Repubblica di San Marino, che si occupa di bambini e adolescenti con difficoltà e disturbi dell'apprendimento. Hanno partecipato allo studio attraverso questa modalità 6 genitori;
- il link al questionario è stato anche diffuso all'interno di gruppi Facebook seguiti da genitori di bambini e ragazzi con Bisogni Educativi Speciali o con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Tramite questa modalità sono stati raggiunti 55 genitori.

A tutti i genitori è stata richiesta la compilazione di un questionario online sulla piattaforma *Qualtrics*. Il questionario prevede due sezioni:

una prima parte in cui veniva richiesto al genitore di valutare la propria Qualità di vita e il proprio benessere, mentre la successiva indagava la percezione personale del genitore rispetto alla Qualità di vita e al benessere di suo/a figlio/a con BES attraverso la somministrazione di questionari in versione *proxy*. Avendo raggiunto i partecipanti per vie telematiche (mail o social) e per questioni legate prettamente alla privacy dei minori, si è ritenuto opportuno utilizzare questionari in versione *proxy*, ovvero questionari che valutano il benessere e la QoL dei bambini e/o adolescenti attraverso le percezioni dei genitori.

Ai genitori è stato richiesto di indicare il loro anno di nascita, il luogo, il genere, il titolo di studio, il tipo di attività svolta, se attualmente svolgono un lavoro retribuito o non retribuito, ed infine, se si tratta della madre o del padre.

Nella sezione dedicata alle informazioni del/della bambino/a o adolescente, al genitore veniva chiesto di rilasciare le seguenti informazioni anagrafiche: genere, anno di nascita, luogo di nascita, classe frequentata. Veniva anche richiesto di indicare la lingua prevalentemente parlata in famiglia ed un giudizio complessivo sui risultati scolastici ottenuti dal figlio. Inoltre, si chiedeva al genitore se per il proprio figlio a scuola era stato riconosciuto un BES, se era stato predisposto un Piano Educativo Individualizzato (PDP), in quale tipologia di BES rientrava (DSA, disabilità intellettiva, svantaggio linguistico/sociale/culturale, disturbo evolutivo specifico o altro), se aveva ricevuto altre diagnosi o ha altre malattie croniche. Nel caso in cui il genitore dichiarava che il proprio figlio rientra nella categoria DSA, è stato richiesto di specificarne la tipologia (dislessia, disgrafia, discalculia o disortografia).

Successivamente al genitore sono state proposte alcune batterie di test volte ad indagare il suo benessere:

– PSI (*Parenting Stress Index*) - questionario autosomministrato che si propone di identificare le relazioni genitore-bambino sottoposte a situazioni di forte stress e che quindi sono a rischio di sviluppo di comportamenti parentali disfunzionali; valuta inoltre, lo stato di stress percepito dal genitore in relazione alla discrepanza percepita tra le proprie risorse a disposizione e le esigenze dettate dal ruolo (Guarino Di Blasio, D'Alessio, Camisasca & Serantoni, 2008).
– AGCAS (Autoefficacia genitoriale percepita nel coinvolgimento nelle attività scolastiche) - al genitore è richiesto di indicare per ogni item quanto si sente capace di rispondere ai bisogni del proprio figlio, in relazione al percorso scolastico (Caprara, 2001).
– AGCTL (Autoefficacia genitoriale percepita nel coinvolgimento nelle attività del tempo libero dei figli) - valuta la percezione di autoefficacia

del genitore di supportare e stimolare il proprio figlio a svolgere attività extrascolastiche nel tempo libero (Caprara, 2001).
- PWI Scale (*Personal Well-Being Index*) - scala multidimensionale che valuta la soddisfazione della propria vita attraverso 8 domini specifici: standard di vita, salute personale, traguardi raggiunti, relazioni personali, sicurezza personale, connessioni con la propria comunità, sicurezza futura e spiritualità (IWbG, 2013).
- WHO-5 (*WHO-Five Well-Being Index*) - misura unidimensionale del benessere psicologico che presenta solo 5 item (WHO, 1998).

Le scale proposte in versione *proxy* per comprendere la Qualità di vita dei loro figli con BES sono:
- TAD (*Test of Anxiety and Depression*) - test volto a rilevare i sintomi di ansia, depressione e disadattamento sociale a cui il genitore deve rispondere considerando il comportamento del proprio figlio nell'ultimo periodo (Newcomer, Barenbaum & Bryant, 1995).
- SDQ (*The strengths and difficulties questionnaire*) - scala che valuta aspetti comportamentali positivi e negativi dei bambini e adolescenti dal punto di vista dei genitori, che devono rispondere alle domande riferendosi al comportamento tenuto dal figlio negli ultimi sei mesi o comunque durante il presente anno scolastico (Tobia, Gabriele & Marzocchi, 2001).
- PedsQL (*Pediatric Quality of Life Inventory*) - breve strumento di assessment che valuta la percezione dei genitori relativa alla Qualità di vita del loro figlio/a, attraverso quattro dimensioni della salute come indicato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità: funzionamento fisico, funzionamento emotivo, funzionamento e funzionamento nel contesto scolastico (Varni, Seid & Kurtin, 2001).

Risultati

I genitori coinvolti hanno un'età media di 45,4 anni (ds. 6,63), mentre l'età media dei figli è di 12,10 anni (ds. 3,52). Per 52 di loro è stato predisposto un Piano Didattico Personalizzato (PDP) a scuola e a tutti è stato riconosciuto un BES. Tra le diagnosi, vi è una prevalenza di disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), infatti sono stati indicati nel 72% dei casi. Nella maggioranza di essi (59%), è stata dichiarata la presenza di due o più tipologie di DSA in associazione. Per 6 bambini/adolescenti (10%) il BES è stato attribuito per un disturbo evolutivo specifico, 6 (10%) per disabilità intellettiva e 5 (8%) per altre motivazioni o altre patologie (disfunzioni del-

le funzioni esecutive, Sindrome di Tourette, depressione, ecc.). Infine, 13 genitori hanno dichiarato per i loro figli anche la presenza di altre diagnosi (in prevalenza ADHD) e in 5 casi invece, sono state riscontrate altre malattie croniche (allergie, scoliosi maligna, ecc.).

I risultati emersi dal WHO-5, test che valuta il benessere dei genitori, evidenziano una percentuale elevata di partecipanti con uno stato di salute non ottimale: il 74% dei genitori riportano un punteggio grezzo inferiore al valore cut-off (13 su un max di 25 punti), che indica uno scarso livello di benessere. Al contempo, anche il PWI mostra risultati analoghi: dal confronto con i dati normativi ottenuti dall'International Wellbeing Group (2013), la media del punteggio totale ottenuta dai genitori del nostro campione risulta essere nettamente inferiore al punteggio che mediamente ottengono le popolazioni occidentali al test; il campione ha ottenuto una media di 60.04 mentre il range normativo è tra 70-80 punti.

Al Parenting Stress Index, test che misura il grado di stress percepito dai genitori, emerge che 44 di essi (72%) ha un valore di stress totale pari o superiore all'85° che corrisponde ad un valore soglia. Vi sono valori significativamente inferiori alla media in tutte le sottoscale come è possibile notare dalla tabella 1.

Tab. 1 - Risultati Parenting Stress Index: Genitori di figli con BES e Popolazione generale, statistiche descrittive e t-test

PSI	**Campione (N=61)**		**Popolazione generale[2] (N=1352)**			
	M	**DS**	**M**	**DS**	**t**	**p**
Stress totale	95.21	20.77	69.70	17.38	11.11	< .0001
Distress genitoriale (PD)	35.59	8.78	26.28	7.63	9.25	< .0001
Interazione genitore-bambino disfunzionale (P-CDI)	27.14	7.53	20.03	6.11	8.79	< .0001
Bambino difficile (DC)	32.47	8.79	23.40	7.17	9.56	< .0001
Risposta Difensiva (DIF)	22.14	5.30	15.45	4.56	11.12	< .0001

2. I dati normativi riferiti alla popolazione generale (genitori con figli senza alcuna patologia e/o disturbo tra i 3 e i 10 anni) sono tratti da Guarino, Di Blasio, D'Alessio, Camisasca & Serantoni (2008).

Nella scala di valutazione dell'autoefficacia genitoriale percepita nel coinvolgimento nelle attività scolastiche (ACGAS), risulta che 32 (52%) genitori riferiscono di percepire un livello di autoefficacia molto basso nell'aiutare i propri figli nelle attività scolastiche; al contempo, anche i risultati relativi all'autoefficacia dei genitori rispetto le attività del tempo libero (ACGTL) riportano che 41 (67%) di essi percepisce un senso di autoefficacia molto bassa.

Effettuando un confronto tra i punteggi ottenuti da madri e padri nei vari strumenti e nelle varie sottoscale, non si evidenziano differenze significative; unica eccezione è la scala di valutazione dell'autoefficacia genitoriale percepita nel coinvolgimento nelle attività del tempo libero dei figli dove invece, risulta una differenza significativa tra le medie ottenute dai i due gruppi ($t = 2.24$; $p < 0.05$): le madri si sentono più competenti rispetto ai padri nel partecipare ed organizzare il tempo libero dei loro figli, ed hanno ottenuto rispettivamente una media di 16.32 (ds = 3.11) e 13.33 (ds = 2.94).

Attraverso un confronto fra le medie ottenute nelle varie scale tra i genitori che hanno dichiarato delle comorbidità emergono differenze significative in entrambe le scale che valutano il benessere personale, WHO-5 e PWI, indicando un peggior livello di salute per coloro che hanno figli con più disturbi in associazione.

Analizzando poi gli strumenti utilizzati in versione *proxy*, al questionario per le difficoltà e i punti di forza (SDQ) i genitori riportano per 23 (38%) bambini/adolescenti un punteggio totale nelle sottoscale di difficoltà (che è composto dalla somma dei domini "sintomi emotivi", "problemi di condotta", "iperattività/disattenzione" e "problemi relazionali con i pari") uguale o maggiore rispetto al 90° percentile, che viene considerato un punteggio alto ed a rischio. Anche al test dell'ansia e della depressione (TAD) 7 (11%) bambini/adolescenti, stando alle valutazioni soggettive dei genitori, hanno numerosi sintomi ansiosi o depressivi, raggiungendo un punteggio che eguaglia o supera il 99° percentile.

Confrontando i dati del nostro campione con i dati normativi che generalmente la popolazione generale ottiene al PedsQL, si può notare dalla tabella 2 che tutti i punteggi risultano significativamente più bassi rispetto alla media ottenuta da genitori che hanno figli senza alcun disturbo o patologia.

Tab. 2 - Risultati PedsQL: campione dello studio e popolazione generale, statistiche descrittive e t-test

PedsQL	Campione studio (N=61)		Popolazione generale[3] (N=9430)			
	M	DS	M	DS	t	p
Punteggio totale	63.09	14.54	82.70	15.40	9.91	< .0001
Salute fisica	74.64	21.77	84.48	19.51	3.92	< .0001
Salute psicosociale	56.94	14.53	81.65	15.22	12.63	< .0001
Stati emotivi	56.88	18.14	81.31	16.50	11.51	< .0001
Vita sociale	58.27	23.09	83.70	19.43	10.17	< .0001
Attività scolastiche	55.65	15.92	78.83	19.59	9.22	< .0001

Analizzando separatamente le risposte di madri e padri agli strumenti *proxy* emerge un'unica differenza statisticamente significativa nella sottoscala del TAD "Disadattamento sociale" ($t = 3.51$; $p < 0.001$), infatti, le madri hanno una percezione più ottimistica della vita sociale dei loro figli rispetto ai padri ottenendo rispettivamente una media di 2.89 (ds = 1.34) e 5 (1.89).

Effettuando un confronto tra i risultati ottenuti dai genitori che dichiaravano delle comorbidità per i loro figli e tra coloro che invece dichiaravano la presenza di un solo disturbo o patologia, non si evincono differenze statisticamente significative.

Discussione

Attraverso un'analisi della letteratura esistente emerge una carenza di studi che indagano approfonditamente la QoL e il benessere dei bambini e adolescenti con BES (Eboli, 2019), con una prevalenza di studi su studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (Matteucci *et al.*, 2019). Le nostre ipotesi di partenza supponevano un livello inferiore di salute per bambini e adolescenti con BES, in linea con i limitati risultati che si evincono dalla letteratura e che indicano questo gruppo come a rischio in termini di QoL (Ottova *et al.*, 2012). Conseguentemente l'obiettivo era confermare questi

3. I dati normativi sono consultabili in Varni, Limbers & Burwinkle (2007). I punteggi relativi alla popolazione generale sono stati raccolti da un campione di genitori con figli sani senza alcuna patologia o disturbo tra i 5 e i 18 anni.

dati. Confrontando i punteggi ottenuti dal nostro campione con i dati normativi ricavati dalla popolazione generale, effettivamente abbiamo riscontrato una differenza significativa, a conferma di una peggiore QoL e un minor senso di benessere di bambini e adolescenti con BES. Tutti i domini risultano compromessi nel nostro studio: stato emotivo, vita sociale, attività scolastiche e più in generale la salute psicosociale. Una riflessione a parte merita la salute fisica, che in diversi studi ha ottenuto risultati contrastanti: nel nostro studio il dominio fisico risulta essere ugualmente compromesso, confermando i risultati emersi negli studi di Rotsika e collaboratori (2011) e Karande e collaboratori (2009), che evidenziano una ricaduta negativa anche sulla salute fisica e delle notevoli difficoltà nello svolgimento delle normali attività quotidiane ed una compromissione della cura di sé.

Dai dati emergono anche difficoltà emotive importanti con sintomi ansioso-depressivi più alti rispetto alla popolazione generale. Dai nostri risultati emerge inoltre che tali sintomi influiscono negativamente sulla percezione soggettiva di benessere psicosociale ed in particolare sul benessere emotivo. Al contempo emerge anche una criticità nelle relazioni sociali e nelle relazioni con i pari, principalmente per via delle loro difficoltà non riconosciute o stigmatizzate. In linea con i risultati di Karande *et al.* (2009), che riportano un aumento di sintomi esternalizzanti causati dall'eccessiva frustrazione accumulata nel contesto scolastico, il nostro campione riscontra anche eccessivi livelli di problematiche comportamentali, iperattività e problematiche relazionali con i pari. Nel 38% dei casi queste difficoltà sono talmente accentuate che vi è il rischio per lo sviluppo di un successivo disturbo. Queste difficoltà comportamentali e relazionali incidono ulteriormente sul benessere emotivo di bambini e adolescenti, accentuando difficoltà e disadattamento sociale.

Una percentuale del nostro campione (26%) ha dichiarato delle comorbidità per i propri figli, ma dal confronto tra i risultati ottenuti ai questionari *proxy* dei genitori che dichiaravano un'associazione di più disturbi e chi invece indicava la presenza di un solo disturbo per il proprio/a figlio/a, non risultano differenze statisticamente rilevanti nelle due condizioni; ciò significa che non abbiamo rilevato, dalle valutazioni dei genitori, uno stato di salute e benessere differente nei bambini/adolescenti con uno o più disturbi/patologie. Questo dato è in controtendenza rispetto a quanto definito da Coughlan e Carpenter (2013) secondo cui la condizione è peggiore se si rivolge l'attenzione agli studenti con comorbidità con altri disturbi del neurosviluppo, come ADHD o autismo.

Interessante notare che madri e padri differiscono significativamente nella valutazione del benessere e delle difficoltà dei loro figli solamente in un caso: le madri risultano più ottimiste riguardo alla vita sociale dei loro

figli rispetto ai padri, dato che potrebbe essere concorde con l'ipotesi riportata da altri autori secondo cui le madri sono anche più presenti nella vita scolastica ed extrascolastica dei figli e quindi possono godere di una visione più concreta della rete sociale che gravita attorno al figlio (Bonifacci, Storti, Tobia & Suardi, 2016).

È importante ricordare che le informazioni raccolte da questo studio provengono da misurazioni fornite dai genitori; la visione proveniente da tali valutazioni può essere considerata veritiera solo in parte, infatti, dal confronto tra questionari *proxy* e self-report emergono spesso differenze per il benessere accademico, fisico ed emotivo (Rotsika *et al.*, 2011). Per tali ragioni sarebbe opportuno implementare lo studio attraverso misurazioni self-report dei figli, per avere informazioni più soggettive, ed eventualmente procedere ad un confronto self-report e *proxy* per comprendere se vi siano effettivamente differenze nella percezione soggettiva di genitori e figli.

Dalla letteratura oggi emerge l'esigenza di ampliare anche le conoscenze circa le condizioni di vita e di benessere di coloro che si occupano quotidianamente di figli con difficoltà scolastiche, psicologiche e sociali (Karande & Kulkarni, 2009); le nostre ipotesi di partenza sono in linea con le esigue evidenze che si possono riscontrare in letteratura, che affermano uno scarso livello di salute per i genitori di figli con BES, a causa di una continua richiesta di energie e risorse personali per risolvere problematiche quotidiane (Werner & Shulman, 2013). I risultati del nostro studio confermano le nostre ipotesi di partenza: i genitori di bambini e adolescenti con BES nella maggioranza dei casi riscontra un livello di benessere davvero scarso, nettamente inferiore rispetto a genitori con figli senza disturbi o patologie. Approfondendo il lato riguardante il livello di stress percepito, la maggioranza raggiunge una soglia critica e ciò significa un marcato coinvolgimento emotivo nella gestione dei propri figli, a tal punto da provocare anche alcuni sintomi patologici; le principali preoccupazioni sono le difficoltà che il figlio presenta e la relazione genitore-figlio che spesso risulta complessa.

Risulta essere al contrario un fattore di protezione per la Qualità di vita il senso di autoefficacia percepita dal genitore nel supportare, motivare e promuovere l'apprendimento dei propri figli e partecipare attivamente al loro tempo libero, perché una forte sensazione di efficacia è capace di aumentare il benessere personale. Tuttavia, più della metà del nostro campione non si ritiene capace di aiutare e accompagnare durante il percorso scolastico ed organizzare il tempo libero dei figli.

È interessante notare che madri e padri non riportano livelli differenti di benessere, tutte le valutazioni hanno un certo grado di accordo; unica eccezione è la capacità di occuparsi del tempo libero dei figli, ove le madri

si sentono più efficaci. Tuttavia, è importante ricordare che la mancanza di differenze significative potrebbe essere riconducibile ad una partecipazione non equa tra madri e padri o alla ridotta numerosità del campione. Se da un lato non vi sono differenze significative tra il benessere di madri e padri, vi sono invece discrete differenze per coloro che hanno dichiarato di essere genitori di figli con due o più disturbi o patologie in comorbidità. Nello specifico, si riscontra un peggiore benessere psicologico ed emotivo, una minore Qualità di vita ed un maggiore *distress* genitoriale percepito. Questo dato concorda con i risultati emersi dallo studio di Bonifacci e collaboratori (2016) che conferma un impatto sui genitori maggiore se i disturbi d'apprendimento si presentano in comorbidità con altri.

Al termine del questionario ai genitori veniva data l'opportunità di lasciare delle considerazioni personali. Le adesioni sono state minime, perché solo 7 genitori hanno lasciato un commento, ma dalle risposte emergono alcuni temi ricorrenti: mancanza di amicizie, carenza di personale scolastico adeguatamente formato e grande paura per il futuro. Sul contesto scolastico i genitori rimarcano una problematica rispetto al Piano Didattico Personalizzato (PDP): due genitori in particolare denunciano la mancanza di un vero e proprio utilizzo di esso, mentre viene redatto e firmato per puro scopo burocratico. Inoltre, a livello pratico mancano risorse e personale competente per assistere alunni che hanno situazioni fisiche e psicologiche più gravi come sindromi o ritardi cognitivi. Infine, diversi partecipanti hanno voluto sottolineare l'incessante preoccupazione per ciò che sarà del futuro dei loro figli e il grande impegno richiesto per supportarli in ogni attività quotidiana, fino ad una sensazione di impotenza.

Conclusioni

Nonostante una carenza di studi circa l'argomento, da un'analisi della letteratura emerge che avere difficoltà durante il percorso scolastico è una condizione che comporta molteplici risvolti a livello fisico, psicologico e sociale per gli studenti con BES e per i loro genitori. Per queste ragioni il presente studio si è posto l'obiettivo di ampliare la conoscenza di questa tematica ed approfondire le ricadute in termini di Qualità di vita e benessere di bambini e adolescenti con BES e dei loro genitori. In gran parte i nostri risultati sono stati conformi alla letteratura, in primis confermando una peggiore QoL rispetto alla popolazione generale per gli studenti a cui è stato riconosciuto un BES; nello specifico risultano problematiche dal punto di vista emotivo, scolastico e sociale. Infatti, emergono una serie di sintomi internalizzanti che inficiano il benessere psicosociale e delle

importanti difficoltà relazionali con i coetanei. Il lato sociale e relazionale non è sicuramente supportato dall'aumento di sintomi esternalizzanti, come difficoltà comportamentali e iperattività, che nascono e si accentuano a causa delle diverse situazioni frustranti che vivono a scuola. L'unico aspetto in controtendenza rispetto alla letteratura riguarda la salute fisica, infatti, dai nostri risultati emerge una compromissione anche per tale dominio. Sarebbe auspicabile approfondire l'argomento per escludere che non sia un dato riconducibile al campione ridotto o alle valutazioni *proxy* dei genitori.

I genitori riportano scarso benessere e alti livelli di stress rispetto a se stessi; inoltre, risulta anche una scarsa autoefficacia genitoriale nell'occuparsi del tempo libero dei figli e nel supportare le attività scolastiche. Un dato interessante può essere riconosciuto nel fatto che madri e padri non differiscono in modo significativo sullo stato di salute; tuttavia, anche in questo caso il dato potrebbe essere il frutto di uno scarso numero di partecipanti maschili allo studio. Al contrario, è possibile affermare che vi sono differenze tra coloro che hanno figli con comorbidità e coloro che hanno figli con una sola patologia o disturbo; nel primo gruppo gli indicatori di salute e benessere risultavano significativamente inferiori rispetto alla restante parte del campione.

Queste considerazioni aprono ad importanti spunti di riflessione per quanto riguarda gli interventi. I risultati suggeriscono ai professionisti del settore (medici, psicologi, insegnanti, educatori) la necessità di sviluppare interventi mirati alla salute fisica e mentale dei giovani studenti e delle loro famiglie. Sarebbero auspicabili anche interventi volti ad implementare abilità utili durante la concreta quotidianità: problem solving, abilità interpersonali, capacità empatiche, gestione delle emozioni; consentirebbero a questi alunni una maggiore disponibilità di strategie di coping e un maggiore benessere. Emerge anche la necessità di coinvolgere i genitori che indirettamente risentono a vari livelli delle difficoltà dei figli, e che potrebbero non disporre di tutte quelle strategie e competenze per sostenere uno sviluppo positivo dei loro figli (Brown, Duff, Karatzias & Horsburgh, 2011). Inoltre, conoscendo l'importanza del supporto della comunità e della famiglia come fattori protettivi che favoriscono la resilienza ed una buona Qualità di vita (Gaspar, Bilimória, Albergaria & Matos, 2016), sarebbe significativo promuovere la creazione di una rete sociale che funga da sostegno e supporto nei momenti di difficoltà.

Per concludere è bene ribadire alcuni limiti dello studio come l'utilizzo di valutazioni *proxy* (che dovrebbero essere seguite da valutazioni self-report sugli studenti stessi), la piccola dimensione del campione e la scarsa partecipazione da parte dei padri. Inoltre, è da tenere in considerazione il particolare periodo storico nel quale sono state svolte le misurazioni: il

questionario è stato distribuito tra maggio e luglio 2021, durante il periodo di emergenza sanitaria causata dal Covid-19 che potrebbe aver influito sulla salute e sul benessere psicofisico dei genitori che hanno partecipato allo studio.

Bibliografia

Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V. & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of learning disabilities*, *49*, 532-545.

Brown, M., Duff, H., Karatzias, T. & Horsburgh, D. (2011). A review of the literature relating to psychological interventions and people with intellectual disabilities: Issues for research, policy, education and clinical practice. *Journal of Intellectual Disabilities, 15*, 31-45.

Bullinger, M., Schmidt, S., Petersen, C. & DISABKIDS group (2002). Assessing quality of life of children with chronic health conditions and disabilities: a European approach. *International Journal of Rehabilitation Research*, *25*, 197-206.

Caprara, G.V. (Ed.) (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Trento: Erickson.

Coghill, D. & Hodgkins, P. (2016). Health-related quality of life of children with attention-deficit/hyperactivity disorder versus children with diabetes and healthy controls. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *25*, 261-271.

Consiglio Nazionale Ordine degli Psicologi (CNOP) (2016). I *DSA e gli altri BES. Indicazioni per la pratica professionale*. Disponibile in: www.psy.it/wpcontent/uploads/2016/03/cnop_DSA-BES_web.pdf.

Coughlan, B. & Carpenter, B. (2013). Critical Issues in the Emotional Wellbeing of Students with Disabilities. *Think-piece series for special education*.

Dahle, A.E. & Knivsberg, A.M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *16*, 179-193.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento".

Delany, K. (2017). The experience of parenting a child with dyslexia: An Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, *7*, 97-123.

Eboli, G. (2018). *Oltre l'apprendimento: esperienza di solitudine e correlati emotivi in fanciulli e adolescenti con Disturbi Specifici di Apprendimento e Bisogni Educativi Speciali*.

Gaspar, T., Bilimória, H., Albergaria, F. & Matos, M. G. (2016). Children with special education needs and subjective well-being: Social and personal influence. *International Journal of Disability, Development and Education*, *63*, 500-513.

Ginieri-Coccossis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori,

M., Tomaras, V. & Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child: Care, Health and Development*, *39*, 581-591.

Guarino, A., Di Blasio, P., D'Alessio, M., Camisasca, E. & Serantoni, G. (2008). *Parenting stress index – Forma breve*. Firenze: Giunti O.S.

Holopainen, L., Lappalainen, K., Junttila, N. & Savolainen, H. (2012). The role of social competence in the psychological well-being of adolescents in secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *56*, 199-212.

International Wellbeing Group (IWbG) (2013). Personal Wellbeing Index: 5th Edition. Melbourne: *AustralianCentre on Quality of Life*, Deakin University.

Istat (2020). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2019-2020.* Disponibile in: www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf.

Karande, S. & Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, *55*, 97.

Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M. & Shah, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, *55*, 165.

Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, *31*, 1-10.

Lopez, D.S.E. (2013). *Qualità della vita in età evolutiva*. Disponibile in: www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_1363_listaFile_itemName_2_file.pdf - Cerca con Google.

Matteucci, M.C., Scalone, L., Tomasetto, C., Cavrini, G. & Selleri, P. (2019). Health-related quality of life and psychological wellbeing of children with specific learning disorders and their mothers. *Research in developmental disabilities*, *87*, 43-53.

Mullins, L.C., Johnson, D.P. & Andersson, L. (1987). Loneliness of the elderly: The impact of family and friends. In Hojat, M. & Crandall, R. (Eds.), *Loneliness: Theory, research and applications* (pp. 225-238).

Newcomer, P.L., Barenbaum, E.M. & Bryant, B.R. (1995). *TAD. Test dell'ansia e depressione nell'infanzia e adolescenza* (Vol. 14). Trento: Erickson.

Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

Ottova, V., Erhart, M., Vollebergh, W., Kökönyei, G., Morgan, A., Gobina, I. & Positive Health Focus Group (2012). The role of individual-and macro-level social determinants on young adolescents' psychosomatic complaints. *The Journal of Early Adolescence*, *32*, 126-158.

Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D.C. & Skevington, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities (SpLD) agree with their

parents' proxy reports?. *Quality of Life Research*, *20*, 1271-1278.
Sartore, D.D. (2020). *Comprendere la dispersione scolastica: analisi e dati su un problema troppo ignorato*. Disponibile in: www.untutorperamico.it/2020/10/12/dispersionescolastica-dati-analisi-riflessioni-dsa-bes-miur.
Schalock, R., Gardner, J.F. & Bradley V.J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals. communities. and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
Snowling, M.J. & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *53*, 593-607.
Theofilou, P. (2013). Quality of Life: Definition and Measurement. *Europe's Journal of Psychology*, 9, 150-162.
Tobia, V., Gabriele, M.A. & Marzocchi, G.M. (2011). Norme italiane dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): il comportamento dei bambini italiani valutato dai loro insegnanti. *Disturbi di attenzione e iperattività*, *6*, 15-22.
Varni, J.W., Seid, M. & Kurtin, P.S. (2001). PedsQL™ 4.0: Reliability and validity of the Pediatric Quality of Life Inventory™ Version 4.0 Generic Core Scales in healthy and patient populations. *Medical Care*, 800-812.
Verdugo Alonso M., Navas P., Gómez L.E. & Schalock R.L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*, 1036-1045.
Werner, S. & Shulman, C. (2013). Subjective well-being among family caregivers of individuals with developmental disabilities: the role of affiliate stigma and psychosocial moderating variables. *Research in Developmental Disabilities*, *34*, 4103-4114.
World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL) (1995). Position Paper from the World Health Organization. *Social Science Medicine*, *41*, 1403-1409.
World Health Organization (WHO) (1998). *Wellbeing Measures in Primary Health Care/The Depcare Project*. WHO Regional Office for Europe.

Riferimenti normativi

Decreto Ministeriale del 27 dicembre 2012, "Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica".
Legge 5 febbraio 1992, n. 104, "Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate" (1992, 17 febbraio) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (39), 1-2. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg

Realtà Virtuale e Didattica: una proposta di analisi per una formazione inclusiva

di *Aldo Caldarelli, Marco Iommi, Michele Zitti, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi*

Introduzione

In continuità con precedenti ricerche (Caldarelli 2023; Campitiello, Caldarelli, Todino, Di Tore & Di Tore, 2022; Iommi, Del Bianco, D'Angelo, Capellini & Giaconi, 2021) e in un panorama che chiama i territori e la scuola a rispondere delle sfide nazionali (PNRR, Governo Italiano) e internazionali (l'Agenda Europea 2030 delle United Nation del 2015), il presente contributo muove nella rilevazione e analisi delle percezioni di docenti della scuola primaria e secondaria di I grado in riferimento ai temi degli ambienti virtuali immersivi (Realtà Aumentata, Realtà Virtuale e Metaverso).

Se da un lato la ricognizione della letteratura (Di Paolo, Beatini, Di Tore & Todino, 2023; Zhang, Chen, Hu & Wang 2022; Kye, Han, Kim, Park & Jo, 2021; Cadet, Reynaud & Chainay, 2021; Reeves, Crippen & McCray, 2021; Kim, 2020; Vassileva, 2012; Morganti & Riva, 2006) verifica la necessità di approfondire aspetti di accessibilità e usabilità al fine di situare questi nuovi mediatori didattici in contesti di apprendimento inclusivo, dall'altro lato, il successo del loro utilizzo passa per la formazione del corpo docente. In questa direzione, l'avvio di percorsi di aggiornamento professionale sul tema necessita di verificare conoscenze, percezioni e atteggiamenti che possono facilitare o ostacolare l'utilizzo didattico di tali mediatori. La riflessione muove nel merito dello sviluppo massivo delle ICT (Information and Communication Technology) che trovano declinazioni sempre più operative anche nell'ambito della didattica e che richiedono un continuo sforzo di rinnovamento delle pratiche di insegnamento-apprendimento nella direzione di un utilizzo informato e critico delle stesse.

Lo sviluppo e la diffusione di tecnologie come Internet of Things (IoT, internet delle cose), Non-Fungible Tokens (NFT, che possiamo rendere in

italiano con “gettone non riproducibile”), blockchain (struttura tecnologica basata su “blocchi concatenati” di dati crittografati, cioè nascosti) e più in generale sull’evoluzione ubiquitaria del cloud computing (servizi forniti secondo un’architettura distribuita) hanno reso possibile la crescita e lo sviluppo di ambienti virtuali immersivi. Tutte queste tecnologie hanno già cambiato e continueranno a cambiare il web da come lo abbiamo conosciuto nell’ultima decade e a risignificare la classica dicotomia virtuale/reale, online/offline. Abitare da cittadini attivi i processi trasformativi di questa era di *Digital Transformation* richiede ai sistemi educativi di saper cogliere e governare vantaggi e svantaggi di tali progressi tecnologici, verificandone potenzialità o criticità nella progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi.

La normativa italiana offre un quadro particolarmente avanzato in termini di inclusione e supporto alla creazione di ambienti digitali inclusivi (DM 5669/2011; DM 118/2021; DM 161/2022), in cui si colloca anche la recente delibera ministeriale (2022) del “Piano Scuola 4.0”, volta alla transizione delle classi tradizionali in ambienti di apprendimento innovativi ed ibridi in cui si possano fondere le potenzialità educative e didattiche degli spazi fisici concepiti in modo innovativo e degli ambienti digitali.

All’interno di questa cornice, il presente contributo, dopo avere mostrato possibili traiettorie applicative degli ambienti virtuali immersivi nel contesto educativo, presenterà un’indagine sulla percezione dei docenti in servizio in riferimento al loro futuro utilizzo.

Realtà Virtuali e contesti di apprendimento, disegnando traiettorie inclusive

Ben noto è il ruolo rivestito dallo spazio/ambiente nei processi formativi (WH0, 2001): l’ambiente è parte integrante del processo cognitivo, con l’apprendimento che avviene attraverso azioni contestualizzate, come ampiamente dimostrato dalla letteratura relativa al campo delle neuroscienze cognitive che hanno definito e sviluppato il concetto dell’Embodied Cognition (Gomez Paloma, 2017; Balduzzi, 2017; Chemero, 2009; Lakoff & Johnson, 1999; Varela, Thompson & Rosch, 1992). Ed è proprio lo spazio l’elemento che si differenzia all’interno dell’ecosistema di apprendimento quando ad essere utilizzate sono le tecnologie di realtà aumentata e virtuale.

L’ambiente virtuale consente, infatti, di muoversi nello spazio simulato attraverso esperienze di tipo immersivo che pongono la persona al centro di nuovi contesti di interazione, comunicazione e apprendimento (Hwang & Chein, 2022; Heim, 2000; Ellis, 1994; Greenbaum, 1992). Per tali ragio-

ni l'ambiente virtuale (Campitiello, Caldarelli, Todino, Di Tore, Di Tore & Lecce, 2022) non può essere inteso come un semplice dispositivo tecnologico, ma come una vera e propria realtà (più o meno ibrida) in cui poter fare esperienza di differenti simulazioni. Si crea cioè un particolare rapporto tra reale e virtuale che schiude a molteplici scenari operativi. La pervasività di queste nuove tecnologie sul mercato impone una necessaria riflessione in riferimento alla progettazione degli ambienti di apprendimento che non possono non tenere in considerazione gli ambienti digitali da parte dei docenti. Come messo in luce dal "Piano Scuola 4.0":

> […] l'utilizzo del metaverso in ambito educativo costituisce un recente campo di esplorazione, l'eduverso, che offre la possibilità di ottenere nuovi "spazi" di comunicazione sociale, maggiore libertà di creare e condividere, offerta di nuove esperienze didattiche immersive attraverso la virtualizzazione, creando un continuum educativo e scolastico fra lo spazio fisico e lo spazio virtuale per l'apprendimento, ovvero un ambiente di apprendimento *onlife* (p. 22).

Risulta, dunque, centrale condurre una riflessione sul lavoro di progettazione didattica ed educativa al fine di potenziare e rendere accessibili gli ambienti *onlife* di apprendimento a partire dalla stessa conoscenza degli ambienti virtuali immersivi.

Sulla base della letteratura esistente Khukalenko, Kaplan-Rakowski, An & Iushina (2022) elencano cinque caratteristiche principali della Realtà Virtuale (VR) per l'apprendimento (p. 11594):
1. la VR offre un apprendimento esperienziale utilizzando simulazioni ricche di immagini;
2. la VR si rivolge a un apprendimento pedagogicamente personalizzato e incentrato sullo studente, in cui gli studenti si impegnano in ambientazioni e scenari in modo indipendente o in contesti ricchi di socialità;
3. la VR permette di sperimentare scenari che potrebbero essere troppo pericolosi, costosi, difficili o impossibili da sperimentare nella vita reale (ad esempio, la manipolazione di un sistema solare);
4. gli utenti provano un senso di presenza e di immersione;
5. i concetti astratti sono più facili da visualizzare in VR.

In questa cornice, è necessario riflettere sulle prospettive inclusive degli ambienti di apprendimento virtuali. L'esperienza immersiva di attività virtuali può costituire, infatti, un'opportunità alternativa nell'interazione della persona con il contesto che può così fruire di contenuti altresì non accessibili nello spazio reale (McComas, Pivik & Laflamme, 1998). In altre parole, la realtà virtuale può rappresentare una nuova opportunità per persone con disabilità (Buzio, Chiesa & Toppan, 2017), in quanto gli ambienti

immersivi possono essere personalizzati per adattarsi alle esigenze individuali di ciascuno (Giaconi *et al.*, 2021; Campitiello *et al.*, 2022; Shogren, Caldarelli, Del Bianco, D'Angelo & Giaconi, 2022). L'utilizzo degli ambienti di realtà virtuale o aumentata si lega, inoltre, alla metodologia della gamification (Iommi, Del Bianco, D'Angelo, Capellini & Giacon, 2021; Deterding, Khaled, Nacke & Dixon, 2011) che utilizza aspetti e potenzialità del *gaming* in contesti di apprendimento (Santana, Victor, Florentin, Duvall, Bittencourt & Isotani, 2016).

L'ambiente gamificato, oltre ad incidere sulla motivazione e sull'attenzione (Gooch, Vasalou, Benton & Khaled, 2016; Utomo & Santoso, 2015; Barata, Gama, Jorge & Gonçalves, 2013; Deterding *et al.*, 2011), può costituire un ponte tra lo spazio fisico e lo spazio virtuale garantendo il *continuum* educativo e didattico, necessario all'apprendimento (Accoto, 2022), e «agevolando il dialogo intergenerazionale, avvicinando le pratiche di insegnamento alle pratiche di apprendimento informale dei ragazzi» (Vezzoli & Tovazzi, 2018, p. 154). La metodologia della *gamification* offre pertanto opportunità nella progettazione di percorsi didattici inclusivi e personalizzati «che promuovono l'integrazione attraverso un'esplorazione degli apprendimenti non solo guidata nel suo complesso, ma anche autonoma e strutturata in modo cooperativo tra pari nelle sue parti» (Vezzoli & Tovazzi, 2018, p. 155).

In questa direzione appare opportuno, prima di proseguire nella trattazione specifica la natura e le differenze degli ambienti virtuali immersivi.

I sistemi virtuali immersivi

Realtà virtuale, realtà aumentata e realtà mista sono spesso indicate come "sinonimi", tuttavia presentano differenze applicative e tecnologiche. I sistemi virtuali si differenziano, infatti, in base al livello di immersione che garantiscono.

In questo senso, possono essere identificati 3 sistemi (Campitiello *et al.*, 2022, p. 3):

1. la realtà virtuale immersiva, in cui l'utente è immerso nell'ambiente digitale a livello sensoriale attraverso un dispositivo di visualizzazione e un sensore di posizione, ad esempio utilizzando i sistemi di Oculus Quest e PlayStation VR;
2. la realtà virtuale semi-immersiva, ci si riferisce a stanze in cui l'ambiente creato dal computer viene proiettato sulle pareti, come il CAVE (Automatic Virtual Environment), che permettono a un gruppo di persone di condividere un'esperienza;

3. la realtà virtuale non immersiva, che consiste nella progettazione di ambienti digitali 3D che possono essere visualizzati su display 2D, quello dello smartphone o del computer (Pallavicini, 2020).

Alla luce dei "nuovi scenari educativi", il potenziale progettuale dei sistemi virtuali risulta essere un'importante ambito di ricerca educativa e didattica che richiama alla necessità di declinare prospettive operative in chiave inclusiva.

Essendo i docenti i primi promotori di contesti di formazione che sappiano rispondere ai diversi profili degli studenti, appare necessario procedere nella rilevazione delle conoscenze e delle percezioni circa il potenziale utilizzo didattico dei sistemi di realtà virtuale. Passiamo quindi a presentare un'indagine condotta con un gruppo di docenti frequentanti un corso di aggiornamento professionale all'interno dei finanziamenti stanziati per il "Piano Scuola 4.0".

La ricerca

L'integrazione della tecnologia nella didattica dipende molto dall'atteggiamento e dalla predisposizione dei docenti (Ismail, Almekhlafi & Al-Mekhlafy, 2010). Allo stesso tempo, le percezioni e le credenze degli insegnanti influenzano il modo in cui la tecnologia viene adottata e diffusa nei contesti scolastici (Sugar, Crawley & Fine, 2004). All'interno di questa cornice e alla luce delle riflessioni condotte nei paragrafi precedenti, lo scopo della ricerca che andiamo ora a presentare è quello di indagare le percezioni dei docenti in riferimento ai sistemi virtuali immersivi, al fine di informare preventivamente progetti di ricerca azione sul tema dei nuovi ambienti virtuali di apprendimento.

Il campione

La ricerca è stata condotta nell'anno scolastico 2022/23 e ha coinvolto, su base volontaria, 32 docenti, d'un Istituto Comprensivo marchigiano afferenti ai gradi scolastici della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado.

Dei 32 docenti (14 scuola primaria/16 secondaria di I grado), 10 hanno conseguito il titolo di specializzazione sul sostegno.

Lo strumento

Per l'indagine è stato utilizzato un questionario semi-strutturato, con domande aperte e chiuse, somministrato tramite Google Moduli, composto da tre sezioni.

La prima sezione, articolata in 4 items (1. Cosa pensi sia la realtà virtuale?; 2. Come pensi funzioni la realtà virtuale?; 3. Cosa pensi siano i visori della realtà virtuale?; 4. Pensi che i contenuti didattici siano già presenti nei visori?), ha l'intento di restituire una fotografia delle conoscenze dei docenti circa gli ambienti virtuali immersivi.

La seconda sezione, articolata in quattro items (5. Pensi che la realtà virtuale sia una tecnologia in grado di agire come "facilitatore" nel contesto scolastico?; 6. Pensi che la realtà virtuale sia una tecnologia in grado di supportare la costruzione di ambienti didattici inclusivi?; 7. Sapresti indicare i suoi principali punti di forza?; 8. Sapresti indicare i suoi principali punti di debolezza?), raccoglie le percezioni circa vantaggi/svantaggi dell'utilizzo di tecnologie di ambienti virtuali immersivi.

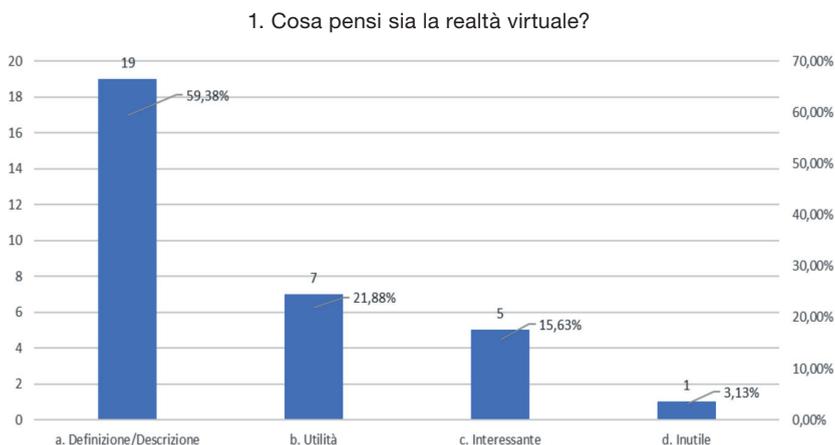
La terza ed ultima sezione, esplora attraverso sei items le proiezioni future dei docenti circa l'utilizzo didattico degli stessi (9. Tra quanto tempo vorresti che la VR diventi operativa nelle scuole?; 10. Pensi che la realtà virtuale potrà essere usata per tutte le discipline o solo per alcune?; 11. Se nella precedente domande, hai scelto "solo per alcune", motiva la tua risposta; 12. Pensi che la realtà virtuale potrà essere usata per tutti gli studenti o solo per alcuni?; 13. Quali sono, secondo te, le future potenzialità dell'utilizzo della Realtà Virtuale nella "didattica inclusiva"? Sapresti fare qualche esempio?).

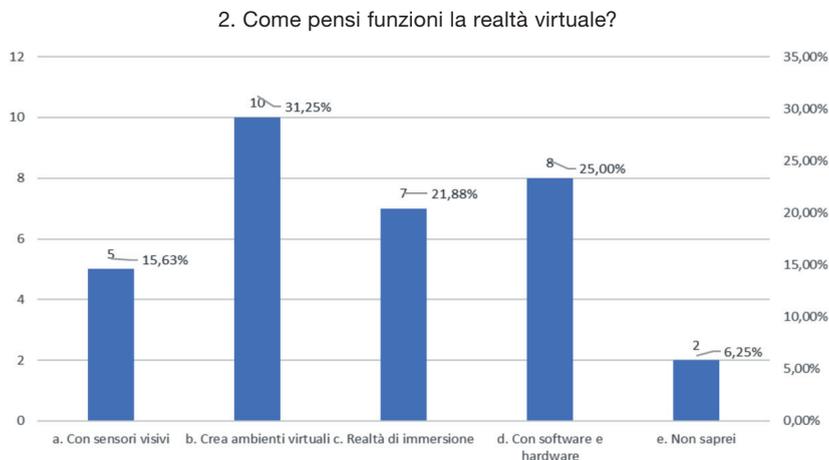
I dati sono stati analizzati attraverso l'analisi descrittiva delle frequenze percentuali. La presentazione dei risultati si svilupperà secondo le diverse sezioni del questionario di indagine.

Analisi dei dati

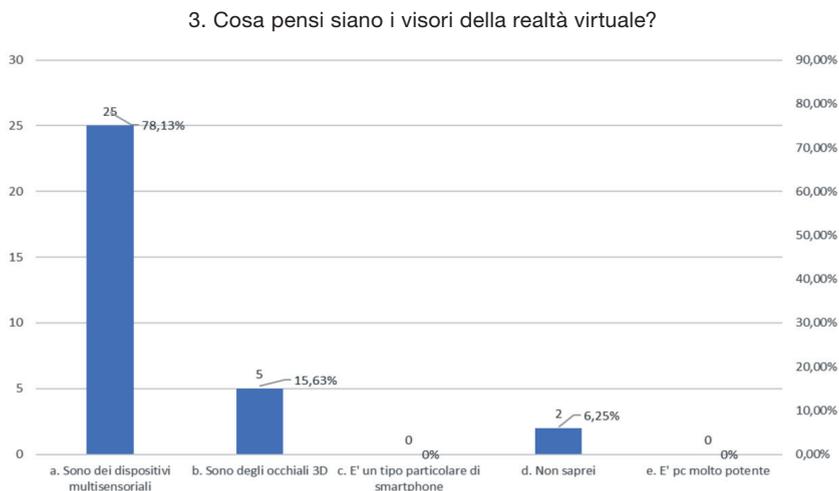
Partendo dai dati emersi in riferimento al quesito n. 1 (Cosa pensi sia la realtà virtuale?) il contenuto delle risposte è stato raggruppato in riferimento alle parole chiave più ricorrenti che i docenti hanno espresso nella risposta. Procedendo con l'analisi della frequenza delle parole chiave è stato possibile rilevare quattro macro categorie, di seguito riportate: a. "Definizione/Descrizione", b. "Utilità", c. "Interessante", d. "Inutile".

Circa il 60% del campione fornisce una definizione, più o meno accurata, di che cosa si intenda per Realtà Virtuale. Il 40% del campione, da contro, fornisce un parere personale circa l'utilità/inutilità o interesse circa l'ambiente virtuale, con le seguenti percentuali: il 22% del campione lo ritiene "Utile", il 15% si riferisce ad esso con l'aggettivo "Interessante", solo il 3% lo ritiene "Inutile".

Graf. 1

Anche in riferimento al quesito n. 2 (Come pensi funzioni la realtà virtuale?) l'analisi della frequenza delle parole chiave ha permesso di individuare 5 macro-categorie: a. "Con sensori visivi" (15,63%); b. "Crea ambienti virtuali" (31,25%); c. "Realtà di immersione" (21,88%); d. "Con software e hardware" (25%); e. "Non saprei" (6,25%).

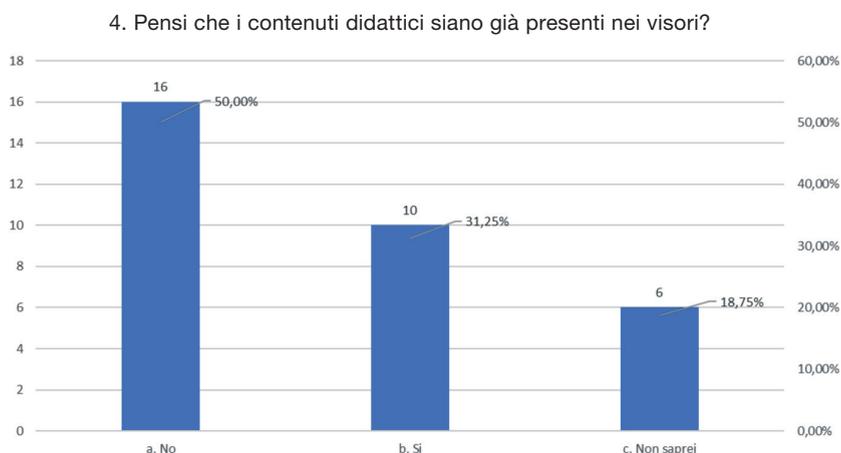
Graf. 2

Al terzo quesito (3. Cosa pensi siano i visori della realtà virtuale?) i docenti si esprimono tra le seguenti opzioni di risposta fornite nel questionario:

a. Sono dispositivi multisensoriali
b. Sono degli occhiali 3D
c. È un tipo particolare di smartphone
d. È un PC molto potente
e. Non so rispondere

Graf. 3

Il grafico 3 mostra come il 78% degli intervistati opti per l'opzione a. "Sono dei dispositivi multisensoriali", mentre il 15% si esprime per "Sono degli occhiali 3D". Nessun intervistato seleziona la risposta c. "È un tipo particolare di smartphone" e la risposta e. "È PC molto potente". Il restante 6% dichiara di non sapere rispondere al quesito.

In chiusura alla prima sezione, il quarto quesito (4. Pensi che i contenuti didattici siano già presenti nei visori?) fotografa le conoscenze/credenze inerenti la fruizione dei contenuti didattici attraverso i visori di realtà virtuale.

In questa direzione, come mostra il grafico 4, il 50% del campione afferma che i contenuti didattici non sono disponibili all'interno dei visori, al contrario del 31% che crede che siano già inseriti all'interno. Il restante 19% dichiara di non saper dare una risposta.

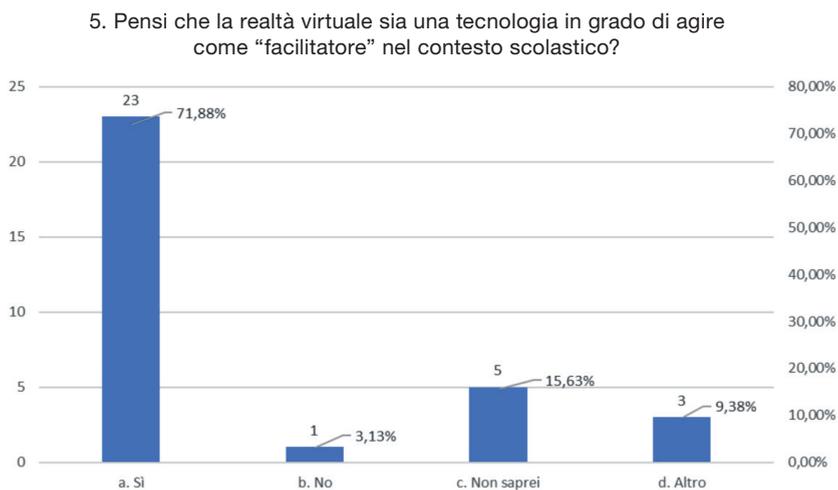
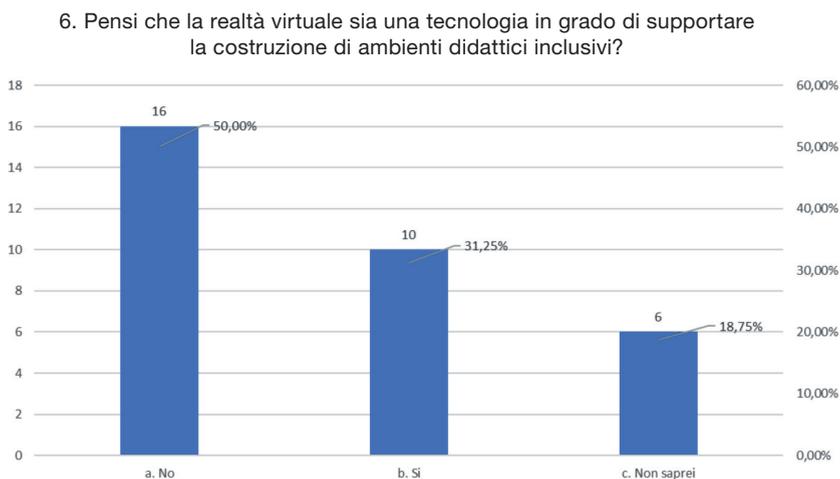
Graf. 4

La seconda sezione, finalizzata a rilevare le percezioni circa vantaggi/svantaggi dell'utilizzo di tecnologie di ambienti virtuali immersivi, si apre con il quesito n. 5 (Pensi che la realtà virtuale sia una tecnologia in grado di agire come "facilitatore" nel contesto scolastico?) che prova a rilevare l'orientamento dei docenti in riferimento al potenziale supporto che gli ambienti di realtà virtuale immersiva nel contesto scolastico. I partecipanti all'indagine sono stati chiamati a selezionare una delle 4 opzioni fornite per la risposta:

a. Sì (72% del campione)
b. No (3,13% del campione)
c. Non saprei (16% del campione)
d. Altro (9,38% del campione)

I docenti che si sono espressi nella categoria altro, dichiarando che potrebbe essere un facilitatore solo per "alcuni settori" e in riferimento alle competenze del docente che la utilizza.

Graf. 5

Graf. 6

6. Pensi che la realtà virtuale sia una tecnologia in grado di supportare
la costruzione di ambienti didattici inclusivi?

Il quesito n. 6 (Pensi che la realtà virtuale sia una tecnologia in grado di supportare la costruzione di ambienti didattici inclusivi?) prosegue

nell'indagine rilevando le percezioni dei docenti circa le possibilità offerte dalla Realtà Virtuale nel supporto alla costruzione di ambienti didattici inclusivi. Anche in questo caso le opzioni di risposta sono:

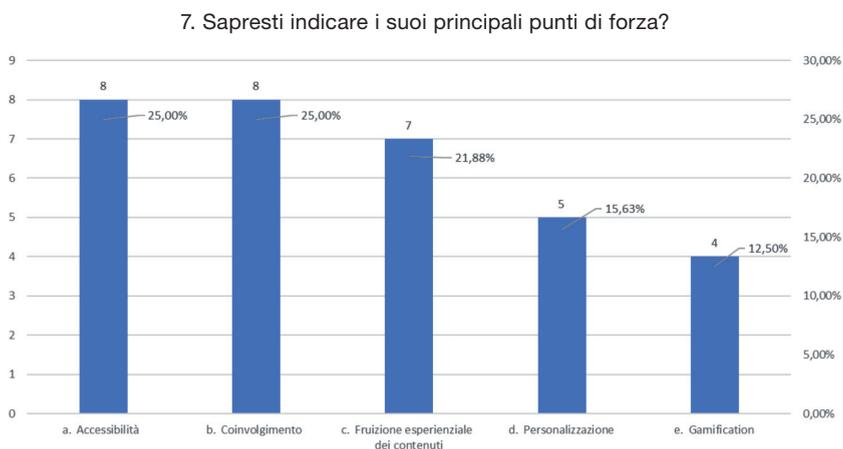
a. Sì (90,3% del campione)
b. No (6,5% del campione)
c. Non saprei (3,2% del campione)

In continuità con le due precedenti domande, il quesito n. 7 (Sapresti indicare i suoi principali punti di forza?) raccoglie le percezioni dei docenti inerenti i punti di forza degli ambienti di Virtual Reality.

Il contenuto delle risposte è stato raggruppato, anche in questo caso, in riferimento alle parole chiave più ricorrenti che i docenti hanno espresso. Sono state rilevate quattro macro categorie, di seguito riportate: a. "Accessibilità", b. "Coinvolgimento", c. "Fruizione esperienziale dei contenuti", d. "Personalizzazione", e. "*Gamification*".

La distribuzione delle risposte, riconducibili alle cinque macro categorie, risulta essere la seguente (graf. 7):

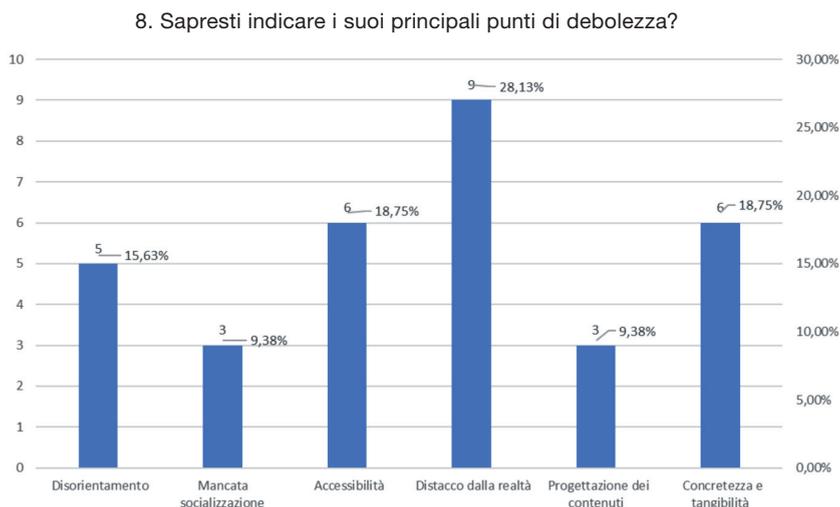
– la categoria "Accessibilità" viene nominata dal 25% del campione (8 docenti);
– il "Coinvolgimento" viene indicato come punto di forza dal 25% del campione (8 docenti);
– la "Fruizione esperienziale" dei contenuti viene nominata dal 21,88% del campione (7 docenti);
– la "Personalizzazione" viene individuata come punto di forza dal 15,63% del campione (5 docenti).

Graf. 7

L'ultimo quesito della seconda sezione, n. 8 (Sapresti indicare i suoi principali punti di debolezza?) verifica, invece, le criticità percepite dai docenti sempre in riferimento alla Realtà Virtuale.

Come per l'analisi dei dati precedenti, anche in questo caso, il contenuto delle risposte è stato raggruppato, in riferimento alle parole chiave più ricorrenti con cui i docenti si sono espressi.

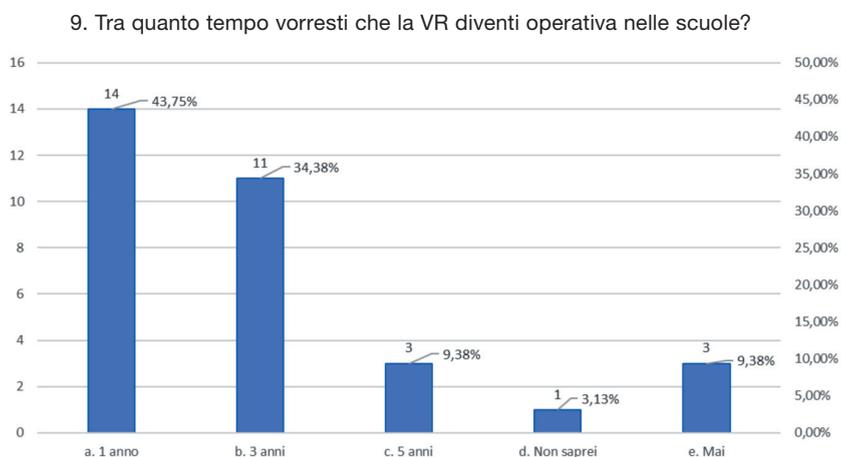
Le macrocategorie emerse sono: a. "Disorientamento", b. "Mancata socializzazione", c. "Accessibilità", d. "Distacco dalla realtà", e. "Progettazione dei contenuti", f. "Concretezza e tangibilità". Le risposte fornite dal campione vengono riportate di seguito (graf. 8):

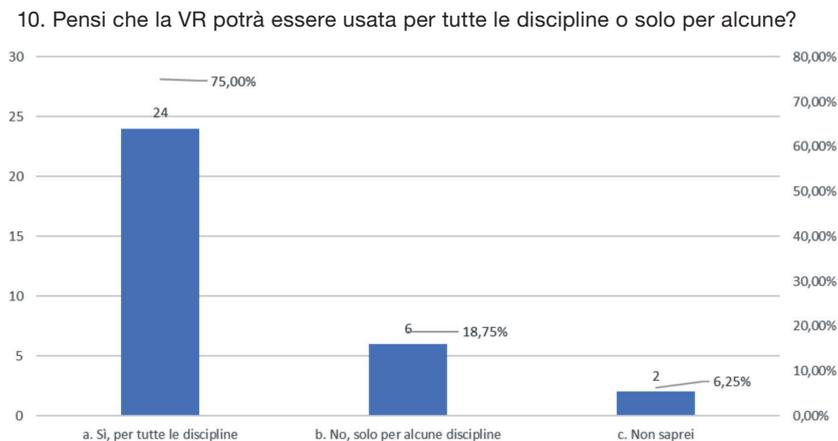
- la sensazione di "disorientamento" è stata nominata 5 volte (15,63% del campione);
- criticità legate alla "mancanza di socializzazione" da parte di chi usufruisce di ambienti di realtà virtuale è stata nominata 3 volte (9,38% del campione);
- la percezione di "distacco dalla realtà" viene nominata da 9 docenti (28,13% del campione);
- difficoltà nella "progettazione dei contenuti" è stata nominata 3 volte (9,38% del campione);
- difficoltà legate alla perdita di "concretezza/tangibilità" sono state nominate da 6 docenti (18,75% del campione).

Graf. 8

La terza ed ultima sezione del questionario vuole indagare le proiezioni future dei docenti inerenti l'utilizzo della Realtà Virtuale nella pratica didattica quotidiana.

In questa direzione. il quesito n. 9 (Tra quanto tempo vorresti che la VR diventi operativa nelle scuole?) vuole verificare l'aspettativa temporale di reale utilizzo della Realtà Virtuale nelle scuole.

Il 43,75% del campione vorrebbe che la VR diventasse operativa nelle scuole entro 1 anno, mentre il 34,38%, entro i prossimi 3 anni. Circa il 10% del campione intervistato auspica un utilizzo operativo che possa verificarsi entro 5 anni, e la stessa percentuale non vorrebbe mai vedere la VR nelle scuole. Infine, il residuale 3,13% ha risposto di non sapere rispondere.

Graf. 9

Proseguendo nell'analisi dei dati il quesito n. 10 (Pensi che la VR potrà essere usata per tutte le discipline o solo per alcune?) vuole approfondire credenze e atteggiamenti dell'utilizzo didattico di ambienti virtuali immersivi. I tre quarti del campione, ovvero il 75%, ritiene che la Realtà Virtuale potrà essere utilizzata per tutte le discipline, mentre il 18,75% crede che questa sarà impiegabile solo per alcune di esse. Infine, il 6,25% del campione afferma di non saper rispondere al quesito.

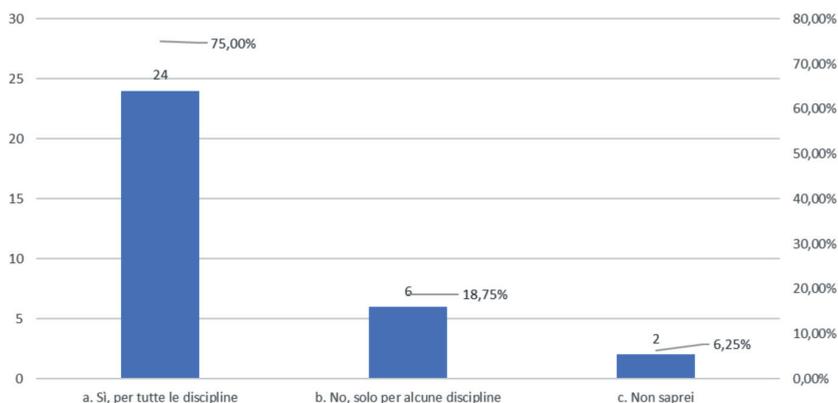
Graf. 10

Il quesito n. 11 (Se nella precedente domanda, hai scelto "Solo per alcune", motiva la tua risposta) cerca di fotografare quali sono gli ambiti disciplinari che vengono percepiti come maggiormente adatti alla fruizione di contenuti in ambienti virtuali in riferimento al campione che ha selezionato nella precedente domanda la risposta "Solo per alcune discipline". Di seguito vengono riportate integralmente le risposte dei docenti:

– lo trovo adeguato per l'ambito storico-geografico ma meno praticabile per analisi grammaticale;
– le discipline motorie, artistiche hanno bisogno del fare e dello sperimentare col corpo;
– credo che per alcune discipline sia imprescindibile il lato empirico;
– in Italiano è preferibile la comunicazione reale, scritta, orale, dialogo tra pari.

Il quesito n. 12 (Pensi che la realtà virtuale potrà essere usata per tutti gli studenti o solo per alcuni?) esplora le percezioni degli insegnanti in riferimento alla fruizione della Realtà Virtuale da parte di tutti gli studenti. In questa direzione i docenti partecipanti all'indagine sono stati invitati a selezionare tra 3 opzioni di risposta:

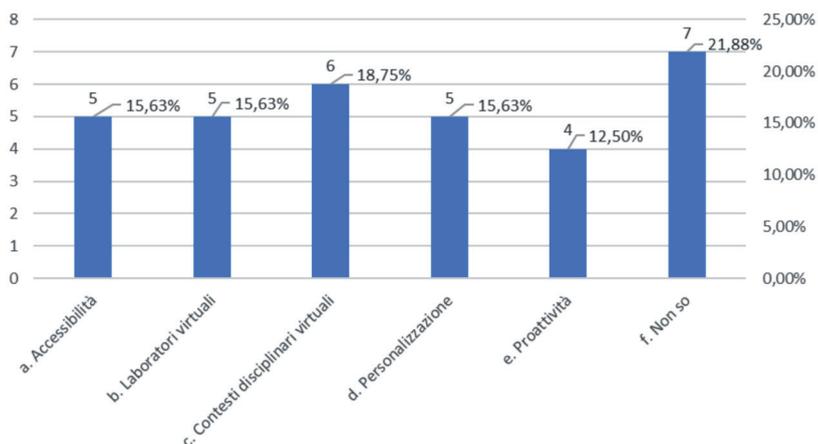
a. Sì, per tutti
b. No, solo per alcuni
c. Non saprei

Il 96,88% del campione ha selezionato la risposta "Sì, per tutti" mentre un solo docente, il 3,12%, ha risposto di non sapere. Nessun docente ritiene di far utilizzare la tecnologia in questione ad un "esclusivo" gruppo di studenti.

Graf. 12

In chiusura della sezione 3, il quesito n. 13 (Quali sono, secondo te, le future potenzialità dell'utilizzo della Realtà Virtuale nella didattica inclusiva? Sapresti fare qualche esempio?) indaga le proiezioni future nel corpo docenti rispetto alle opportunità offerte dall'utilizzo di ambienti virtuali immersivi in riferimento alla didattica inclusiva.

Il contenuto delle risposte è stato raggruppato in riferimento alle parole chiave più ricorrenti che i docenti hanno espresso nella risposta. Procedendo con l'analisi della frequenza delle parole chiave è stato possibile rilevare 6 macro categorie: a. "Accessibilità", b. "Laboratori virtuali", c. "Contesti disciplinari virtuali", d. "Personalizzazione", e. "Proattività", f. "Non so". Le risposte fornite dai docenti vengono riportate di seguito (graf. 13):

- il 15,63% dei partecipanti si colloca nella categoria "accessibilità";
- il 15,63% dei partecipanti si colloca nella categoria "laboratori virtuali";
- il 18,75% dei partecipanti si colloca nella categoria "contesti disciplinari virtuali";
- il 15,63% dei partecipanti si colloca nella categoria "personalizzazione";
- il 12,50% dei partecipanti si colloca nella categoria "proattività";
- il 21,88% dei partecipanti si colloca nella categoria "non so".

Graf. 13

Discussione dei dati

La premessa da condurre ai fini della discussione dei dati è quella relativa alla dimensione del campione preso in esame. Appare chiaro che lo studio condotto con 32 docenti non possa consentire una generalizzazione dei dati ottenuti. Tuttavia il campione costituisce un rappresentativo e significativo "punto di partenza" nell'orientamento delle riflessioni da condurre sul ruolo degli ambienti virtuali immersivi tanto in riferimento ai percorsi di aggiornamento professionale dei docenti, quanto per la progettazione di futuri ambienti educativi che sappiano distinguersi in termini inclusivi.

Partendo dall'analisi del campione di ricerca, è necessario evidenziare come la quasi totalità dei partecipanti conosca gli aspetti teorici della Realtà Virtuale. Tale dato conferma la diffusione sul mercato e, dunque anche nel linguaggio comune, di queste nuove tecnologie. Da contro, i dati relativi al secondo, terzo e quarto quesito mostrano come ancora poco conosciuto sia il reale funzionamento della Realtà Virtuale. Come messo in luce dalla letteratura di riferimento (Ertmer, 1999; Bullock, 2004) tra le barriere all'integrazione delle tecnologie nella didattica vi è una formazione inadeguata, prerequisito per la possibilità di formare il corpo docenti a futuri e possibili percorsi di progettazione didattica di ambienti virtuali digitali.

La seconda sezione, che persegue l'intento di rilevare le percezioni circa vantaggi/svantaggi dell'utilizzo di tecnologie di ambienti virtuali immersivi, mostra come la quasi totalità del campione ritiene che la Realtà Virtuale potrà rappresentare un facilitatore all'interno del contesto scolastico, e che sarà in grado di supportare la costruzione di ambienti didattici inclusivi. Tale dato è in linea con le percezioni del campione circa la possibilità di utilizzo con tutti gli studenti di ambienti virtuali immersivi. Tuttavia la lettura incrociata dei dati, relativi ai quesiti circa i punti di forza e le criticità nell'effettivo utilizzo didattico della Realtà Virtuale, evidenzia come la possibilità di gestire e progettare i contenuti VR rappresenti un fattore discriminante nella determinazione di opportunità o rischi. In tal senso possono, infatti, essere lette le macro-categorie di analisi delle parole chiavi in riferimento ai quesiti n. 7 ("Sapresti indicare i suoi principali punti di forza?") e n. 8 (Sapresti indicare i suoi principali punti di debolezza?), e n. 13 (Quali sono, secondo te, le future potenzialità dell'utilizzo della Realtà Virtuale nella didattica inclusiva? Sapresti fare qualche esempio?).

Le categorie emerse (Accessibilità; Progettazione; Personalizzazione; Coinvolgimento; Distacco; Immersione; Disorientamento) sono, infatti, ricorsive all'interno delle risposte fornite per i tre quesiti. Sullo sfondo e in linea con la letteratura di riferimento (Alfalah, 2018; Radianti, Majchrzak, Fromm & Wohlgenannt, 2020), si evidenziano le opportunità offerte da attività didattiche in ambienti virtuali immersivi, le quali tuttavia si trasformano in aspetti critici o di minaccia quando non opportunamente conosciute e fruibili dal corpo docente.

Inoltre, dalla lettura dei dati emerge come sia l'utilizzo non didatticamente contestualizzato e non allineato tra spazi di apprendimento fisico e virtuale, a destare preoccupazioni in riferimento all'utilizzo di ambienti virtuali immersivi.

Conclusioni

Alla luce dei risultati ottenuti dallo studio presentato in queste note conclusive rilanciamo alcune riflessioni.

Come emerso in precedenza, future traiettorie operative e di ricerca dovranno essere condotte in riferimento alla progettazione inclusiva degli ambienti di apprendimento *onlife*. L'aggiornamento professionale del corpo docente dovrà riguardare non solo il funzionamento e gli elementi di programmazione di ambienti virtuali immersivi, ma scendere nel merito del supporto alle attività di progettazione didattica affinché queste possano

garantire un allineamento sinergico tra profili degli studenti, obiettivi e contesti didattici.

In questa direzione, il primo livello di approfondimento muove nel merito dell'accessibilità e usabilità dei nuovi ambienti di realtà virtuale immersiva che devono essere valutate per garantire un ambiente di apprendimento inclusivo.

La realtà virtuale offre strumenti e risorse didattiche inclusivi per gli tutti gli studenti, con e senza disabilità, basti pensare che attraverso ambienti virtuali interattivi, si possono creare simulazioni di situazioni reali che permettono agli studenti di esplorare, apprendere e praticare abilità specifiche in modo sicuro. Tuttavia ne va garantita la possibilità di fruibilità anche per gli studenti con disabilità, tenute da conto le possibili difficoltà motorie, di orientamento, di manipolazione del contenuto virtuale, ecc.

La realtà virtuale immersiva pone educatori e ricercatori in un peculiare "ambiente artificiale" che determina inevitabilmente una duplice riflessione sui vantaggi e sulle criticità dovute all'applicazione della Realtà Virtuale nella didattica.

Gli ambienti di apprendimento virtuale immersivo, quando accessibili, costituiscono un'opportunità per gli studenti con disabilità che potrebbero incontrare difficoltà nell'ambiente di apprendimento tradizionale. La realtà virtuale può fornire un ambiente controllato e strutturato per sperimentare e apprendere abilità sociali, comunicative e di problem solving, avendo la possibilità di replicare un dato esperimento più volte (Freina, Bottino & Tavella, 2015).

Queste modalità di accesso prevedibili aiuterebbero anche a orientarli a muoversi autonomamente all'interno degli ambienti e a comprendere la funzione connessa a uno specifico spazio o contesto (Giaconi *et al.*, 2021). Queste simulazioni possono essere personalizzate per soddisfare le esigenze specifiche di ciascun individuo, offrendo un supporto mirato e facilitando l'apprendimento, come riportato dagli studi che si sono concentrati sull'utilizzo della realtà virtuale per l'apprendimento degli studenti con disturbi dello spettro autistico (Zahabi & Razak, 2020; Strickland, 1997). L'immersività della simulazione permetterebbe, inoltre, di trasferire le abilità acquisite dall'ambito didattico immersivo al mondo reale (Freina, Bottino & Tavella, 2015).

Un successivo livello di analisi, che richiama il valore di azioni di implementazioni con gli stakeholders è quello della possibilità di attivare occasioni strutturate di collaborazione tra sviluppatori informatici, insegnanti e funzioni strumentali che si occupano del curricolo scolastico. Attualmente, molte esperienze di realtà virtuale (VR) sono, infatti, separate

dai programmi scolastici, limitando gli apprendimenti efficaci e situati (Khukalenko *et al.*, 2022).

Ulteriori ricerche dovranno verificare effetti a lungo termine dell'efficacia degli ambienti virtuali immersivi e lavorare sulla qualità e accessibilità delle risorse virtuali per la didattica.

Bibliografia

Accoto, C. (2022). *Il mondo in sintesi: Cinque brevi lezioni di filosofia della simulazione*. Milano: EGEA.

Alfalah, S.F. (2018). Perceptions toward adopting virtual reality as a teaching aid in information technology. *Education and Information Technologies*, *23*, 2633-2653.

Balduzzi, L. (2017). I corpi in educazione. In Kanizsa, S. & Mariani, M. (Eds.), *Pedagogia Generale* (pp. 201-218). Pearson.

Barata, G., Gama, S., Jorge, J. & Gonçalves, D. (2013, October). Improving participation and learning with gamification. In *Proceedings of the First International Conference on gameful design, research, and applications* (pp. 10-17).

Bullock, D. (2004). Moving from theory to practice: An examination of the factors that preservice teachers encounter as the attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of technology and teacher education*, *12*(2), 211-237.

Buzio, A., Chiesa, M. & Toppan, R. (2017). Virtual Reality for Special Educational Needs. In *Proceedings of the 2017 ACM Workshop on Intelligent Interfaces for Ubiquitous and Smart Learning*.

Cadet, L.B., Reynaud, E. & Chainay, H. (2022). Memory for a virtual reality experience in children and adults according to image quality, emotion, and sense of presence. *Virtual Real*, *26*(1), 55-75.

Caldarelli, A. (2023). Linee di pedagogia speciale per l'accessibilità culturale: uno studio di caso. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *3*(1sup).

Campitiello, L., Caldarelli, A., Todino, M.D., Di Tore, P.A., Di Tore, S. & Lecce, A. (2022). Maximising Accessibility in Museum Education through Virtual Reality: An Inclusive Perspective. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *6*(4).

Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento", 1-31. https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260

Decreto Ministeriale 21 giugno 2021, n. 118, "Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità", 1-3.

Decreto Ministeriale 14 giugno 2022, n. 161, "Adozione del 'Piano Scuola 4.0' in attuazione della linea di investimento 3.2 'Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori' nell'ambito della Missione 4 – Componente 1 – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall'Unione europea – Next Generation EU".

de Santana, S.J., Souza, H.A., Florentin, V.A., Paiva, R., Bittencourt, I.I. & Isotani, S. (2016, April). A quantitative analysis of the most relevant gamification elements in an online learning environment. In *Proceedings of the 25th international conference companion on world wide web* (pp. 911-916).

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L.E. & Dixon, D. (2011, May). Gamification: Toward a definition. In *CHI 2011 gamification workshop proceedings* (Vol. 12, p. 15). Vancouver, BC, Canada: ACM.

Di Paolo, A., Beatini, V., Di Tore, S. & Todino, M. (2023). How serious can promote inclusion, history and cultural heritage through the Virtual Reality. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *3*(1).

Di Tore, S., Campitiello, L., Todino, M.D., Iannaccone, A. & Sibilio, M. (2022). Education in the metaverse: Amidst the virtual and reality. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *6*(3).

Ellis, N.C. & Ellis, N.C. (1994). *Implicit and explicit learning of languages*.

Ertmer, P.A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational technology research and development*, *47*(4), 47-61.

Freina, L., Bottino, R. & Tavella, M. (2016). From e-learning to VR-learning: An example of learning in an immersive virtual world. *Journal of e-learning and knowledge society*, *12*(2).

Giaconi, C., Ascenzi, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Capellini, S.A. (2021). Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *International Journal of the Inclusive Museum*, *14*(1).

Gomez Paloma, F. (Ed.) (2017). *Embodied Cognition. Theories and Applications in Education Science*. New York: Nova Publisher Editions.

Gooch, D., Vasalou, A., Benton, L. & Khaled, R. (2016, May). Using gamification to motivate students with dyslexia. In *Proceedings of the 2016 CHI Conference on human factors in computing systems* (pp. 969-980).

Governo Italiano (2020). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. Roma.

Greenbaum, P. (1992). The lawnower man. *Film and video*, *9*(3), 58-62.

Heim, M. (2000). *Virtual realism*. Oxford: Oxford University Press.

Hwang, G.J. & Chien, S.Y. (2022). Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100082.

Ismail, S.A.A., Almekhlafi, A.G. & Al-Mekhlafy, M.H. (2010). Teachers' perceptions of the use of technology in teaching languages in United Arab Emirates' schools. *International Journal for Research in Education*, *27*(1), 37-56.

Iommi, M., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Capellini, S.A. & Giaconi, C. (2021). La Gamification. Un'esperienza immersiva per la relazione educativa inclusiva. In Del Bianco, N., Brocchini, E. & Crescenzi, G. (a cura di), *La formazione dell'insegnante specializzato nella scuola secondaria. Esperienze e progetti a confronto* (pp. 132-14). Beaubassin: Edizioni Accademiche Italiane.

Khukalenko, I.S., Kaplan-Rakowski, R., An, Y. & Iushina, V.D. (2022). Teachers' perceptions of using virtual reality technology in classrooms: A large-scale survey. *Education and Information Technologies*, *27*(8), 11591-11613.

Kim, S. (2020). Metaverse: digital world, world of emerging items. *Hwaseong: PlanB Design*, *376*.

Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y. & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, *18*.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

McComas, J., Pivik, J. & Laflamme, M. (1998). Current uses of Virtual Reality for children with. *Virtual environments in clinical psychology and neuroscience: Methods and techniques in advanced patient-therapist interaction*, *58*, 161.

Morganti, F. & Riva, G. (2006). *Conoscenza, comunicazione e tecnologia: aspetti cognitivi della realtà virtuale*. Milano: LED Edizioni Universitarie.

Pallavicini, F. (2020). Psicologia della realtà virtuale. *Aspetti tecnologici, teorie e applicazioni per il benessere mentale*. Firenze: Mondadori.

Radianti, J., Majchrzak, T.A., Fromm, J. & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*, *147*, 103778.

Reeves, S.M., Crippen, K.J. & McCray, E.D. (2021). The varied experience of undergraduate students learning chemistry in virtual reality laboratories. *Computers & Education*, *175*, 104320.

Santana, S., Victor, A., Florentin, V, Duvall, R, Bittencourt, I. & Isotani, S. (2016). A Quantitative Analysis of the Most Relevant Gamification Elements in an Online Learning Environment. *International World Wide Web Conference Committee (IW3C2)*, Proceedings.

Shogren, K.A., Caldarelli, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Giaconi, C. (2022). *Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination*. Education Sciences & Society.

Santos, L.V. & Oliveira, J.G. (2018). *Realidade virtual com fins terapêuticos*.

Shogren, K.A., Caldarelli, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Giaconi, C. (2022). Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination. *Education Sciences & Society-Open Access*, *13*(2).

Strickland, D. (1997). La realtà virtuale per il trattamento dell'autismo. *La realtà virtuale in neuro-psico-fisiologia*, 81-86.

Sugar, W., Crawley, F. & Fine, B. (2004). Examining teachers' decisions to adopt new technology. *Journal of Educational Technology & Society*, *7*(4), 201-213.

United Nation (2015). *Sustainable Development Goals*. New York.
Utomo, A.Y. & Santoso, H.B. (2015, April). Development of gamification-enriched pedagogical agent for e-learning system based on community of inquiry. In *Proceedings of the International HCI and UX Conference in Indonesia* (pp. 1-9).
Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
Vassileva, J. (2012). Motivating participation in social computing applications: a user modeling perspective. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, *22*, 177-201.
Vezzoli, Y. & Tovazzi, A. (2018). Il Valore Pedagogico della gamification: una revisione sistematica. *Formazione & insegnamento*, *16*(1), 153-160.
World Health Organization (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/42407
Zahabi, M. & Abdul Razak, A.M. (2020). Formazione adattativa basata sulla realtà virtuale: una revisione e un quadro sistematici della letteratura. *Realtà virtuale*, *24*, 725-752.
Zhang, X., Chen, Y., Hu, L. & Wang, Y. (2022). The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Sitografia

https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-as-designers-of-learning-environments_9789264085374-en

La progettazione didattica personalizzata come dispositivo inclusivo: uno studio di caso

di *Alessandra Marfoglia, Maurizio Corona, Laura Dario, Catia Giaconi*

Introduzione

Con la Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, la dislessia, la disortografia, la disgrafia e la discalculia sono state riconosciute come Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA). La Legge è finalizzata a garantire il successo formativo degli studenti con diagnosi certificata di DSA. Per garantire tale diritto la Legge e i successivi provvedimenti normativi prevedono, tra l'altro: percorsi didattici personalizzati che tengano conto delle peculiarità di ciascuno studente; un monitoraggio periodico delle misure adottate per valutarne l'efficacia (L. 170/2010 art. 5, c. 3); e programmi di formazione e aggiornamento del personale docente sulle problematiche relative ai DSA (L. 170/2010 art. 4, c. 1).

La definizione di percorsi didattici personalizzati dovrebbe essere garantita con il Piano Didattico Personalizzato (PDP), tuttavia, sia sul versante della sua stesura, che del monitoraggio periodico delle misure adottate, che della formazione e aggiornamento del personale docente, si registrano delle criticità (Fabbri, Rossi, Tironi & Ventriglia, 2020) che è necessario affrontare e superare per assicurare un reale supporto agli studenti con DSA e garantirgli il successo scolastico. Diversi studi, infatti, evidenziano che vi è una correlazione tra DSA e abbandono scolastico (Cardinali & Craia, 2017; Listorto, 2008), in quanto i DSA possono creare difficoltà significative nello svolgimento delle attività scolastiche rendendo l'esperienza scolastica frustrante e scoraggiante per gli studenti, portandoli a sentirsi inadeguati o incapaci. Le continue difficoltà, infatti, possono minare la motivazione, abbassare l'autostima e generare una perdita di fiducia nelle proprie capacità, determinando una progressiva demotivazione che può

sfociare nella decisione di abbandonare la scuola per evitare ulteriori frustrazioni e insuccessi.

Con questo contributo si vuole illustrare il caso di una studentessa con certificazione di DSA – a rischio di dispersione scolastica – che, alla luce delle criticità indicate, illustra in maniera esemplificativa quelle cattive prassi che dovrebbero essere eradicate. Il caso che passeremo ad esaminare nei successivi paragrafi, infatti, risulta emblematico di un modus operandi molto diffuso (Dainese, 2015) circa un utilizzo puramente adempitivo del PDP.

Infatti, l'applicazione del PDP, pur garantendo il successo formativo a molti studenti, se non correttamente e convintamente attuato, può incidere negativamente nel percorso scolastico degli studenti (Emili & Friso, 2019). In questa trattazione particolare attenzione verrà rivolta all'elemento relazionale ed emotivo. Infatti, tra le finalità della L. 170/2010, insieme al successo scolastico, troviamo proprio quella di «ridurre i disagi relazionali ed emozionali» (art. 2, c. 1c). Già da diversi anni, numerosi studi rilevano che la dimensione relazionale e quella emotiva attraversano in maniera significativa quella cognitiva (Cunti, 2019), incidendo con forza nel percorso scolastico di tutti gli studenti. Ciò, quindi, può essere ancora più vero per le persone con DSA, dal momento che le ricadute sul piano emotivo-relazionale sono indicate tra quei "disturbi" che più di frequente si riscontrano in comorbilità con i DSA (Fabbri *et al.*, 2020, p. 16).

DSA e il rischio di dispersione scolastica. Il caso di G.

Ai fini della ricostruzione del presente studio di caso si è fatto uso di un'analisi qualitativa dei documenti diagnostici e scolastici di G., una ragazza di 17 anni, frequentante il terzo anno di un Istituto Tecnico. Nello specifico accanto alla lettura trasversale e qualitativa della diagnosi di DSA e dei PDP che si sono succeduti negli anni, si è ricorso allo strumento dell'intervista narrativa. Sono state intervistate, separatamente, la studentessa G., e la famiglia, nella persona della madre. L'anno scolastico di riferimento, come anticipato, è il terzo della scuola secondaria di II grado, quello in cui G., dopo aver superato i primi due registrando una forte distanza tra l'impegno dedicato nello studio e i risultati ottenuti, aveva convintamente espresso l'intenzione di cambiare istituto.

Nei prossimi sottoparagrafi si procederà con la descrizione e l'analisi della documentazione, e con l'approfondimento di quanto emerso dalle interviste semistrutturate.

La diagnosi e i PDP

La certificazione di diagnosi DSA di G. risale alla metà dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado. Il documento attesta la presenza di un "Disturbo Specifico di Apprendimento (lettura, scrittura e calcolo) su base linguistica". Nel dettaglio i codici ICD-10[1] individuati sono i seguenti: F81.0, F81.1, F81.2, che, in riferimento ai codici previsti dalla stessa classificazione (tab. 1), rivelano la presenza di una comorbilità.

Tab. 1 - Codici nosografici dei DSA

Codice nosografico ICD-10	**Definizione secondo ICD-10**	**Tipo di disturbo**
F81.0	Disturbo specifico della lettura	Dislessia
F81.1	Disturbo specifico della compitazione	Disortografia
F81.2	Disturbo specifico delle abilità aritmetiche	Discalculia
F81.3	Disturbi misti delle abilità scolastiche	DSA in comorbilità
F81.8	Disturbo evolutivo espressivo della scrittura	Disgrafia

Pertanto, G. presenta dislessia, disortografia e discalculia. Nella diagnosi il disturbo appariva così organizzato:

- competenze cognitive nella norma, con profilo sufficientemente omogeneo;
- competenze visuo-spaziali e motorie-prassiche adeguate all'età;
- competenze linguistiche caratterizzate da caduta relativa nelle prove lessicali e morfo-sintattiche e nel controllo delle strutture narrative più complesse;
- competenze di lettura caratterizzate da lentezza ed errori, più evidenti di fronte a parole isolate; la comprensione del testo letto risente del sommarsi delle difficoltà linguistiche e di decodifica; in scrittura sono presenti disgrafia ed errori fonologici ed ortografici; nell'area dei numeri e del calcolo caduta nel calcolo a mente, nel recupero dei fatti aritmetici e nel controllo delle procedure di calcolo;

1. L'*International Classification of Disease* (ICD) è stato redatta dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), si tratta di una classificazione riconosciuta e adottata a livello internazionale. Attualmente è in uso l'ICD-10, ed è in compilazione la versione successiva l'ICD-11.

– sul piano emotivo è presente inibizione, bassa autostima ed ansia da prestazione.

Tra gli accorgimenti indicati dalla L. 170/2010 e dal DM 5669/2011, il certificatore ha "ritenuto" che "dovevano essere applicati" i seguenti:

– interrogazioni e verifiche programmate, scaglionate nel tempo e su parti definite di programma;
– eventuale adozione di testi adattati sul piano linguistico, non per contenuti;
– riduzione delle quantità di esercizi nelle verifiche scritte e/o loro valutazione ponderata;
– possibilità di utilizzare mappe, schemi, tabelle e formulari, calcolatrice e videoscrittura con correttore ortografico;
– adozione di modalità di verifica che non poggino eccessivamente sulla rielaborazione linguistica autonoma;
– valutazione dei contenuti e non degli errori o della forma grafica o linguistica, ecc.

La diagnosi, quindi, risale alla metà dell'ultimo anno della scuola secondaria di I grado, per cui, G. inizia la scuola secondaria di II grado con la certezza di un Piano Didattico Personalizzato.

Alla stesura del PDP, come previsto, concorrono anche i genitori di G., tuttavia, non avendo conoscenze pregresse sull'argomento il loro contributo alla compilazione si risolve prevalentemente nell'accordare quanto suggerito dal docente referente DSA/BES d'Istituto. Anche negli anni successivi, il coinvolgimento della famiglia è prevalentemente consistito solo nell'apporre la firma sul documento. Inoltre, dalla lettura incrociata dei PDP redatti negli anni successivi emerge come questi siano pressoché identici tra loro.

Da evidenziare che per tutte le discipline le strategie di Didattica personalizzata prevista nel PDP risultano pressoché identiche, e questo vale per tutte le principali sezioni: *Strategie e metodi di insegnamento* (tab. 2), *Misure dispensative e compensative previste per le diverse discipline* (tab. 3), e *Strategie e strumenti utilizzati dall'alunno nello studio* (tab. 4).

Tab. 2 - PDP anni 2020 e 2021 di G. Strategie e metodi di insegnamento nelle diverse discipline

Discipline linguistico-espressive **Discipline storico-sociali**
– Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce – Utilizzare schemi e mappe concettuali – Sollecitare collegamenti fra le nuove informazioni e quelle già acquisite ogni volta che si inizia un nuovo argomento di studio
Discipline logico-matematiche
– Sollecitare collegamenti fra le nuove informazioni e quelle già acquisite ogni volta che si inizia un nuovo argomento di studio
Discipline scientifiche o tecnico-professionali
– Valorizzare nella didattica linguaggi comunicativi altri dal codice scritto (linguaggio iconografico, parlato), utilizzando mediatori didattici quali immagini, disegni e riepiloghi a voce – Utilizzare schemi – Promuovere inferenze, integrazioni e collegamenti tra le conoscenze e le discipline

Tab. 3 - PDP anni 2020 e 2021 di G. Misure dispensative / strumenti compensativi previsti nelle diverse discipline

Discipline linguistico-espressive **Discipline storico-sociali**
Misure dispensative – La lettura ad alta voce – La quantità eccessiva dei compiti a casa – L'effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati – Programmazione delle interrogazioni specificando i contenuti che verranno richiesti – Lo studio *mnemonico di tabelle, definizioni* **Strumenti compensativi** – Libri digitali – Formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento – Computer con programma di videoscrittura, correttore ortografico – Registratore e risorse audio (sintesi vocale, audiolibri, libri digitali) – Software didattici specifici free – Computer con sintesi vocale – Vocabolario multimediale *Adozione di modalità di verifica che non poggino eccessivamente sulla rielaborazione linguistica autonoma; valutazione dei contenuti e non degli errori o della forma grafica o linguistica*

Tab. 3 - Segue

Discipline logico-matematiche
Misure dispensative – La quantità eccessiva dei compiti a casa – L'effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati – Programmazione delle interrogazioni specificando i contenuti che verranno richiesti – Lo studio *mnemonico di formule, tabelle, definizioni* **Strumenti compensativi** – Formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento – Tabella delle misure e delle formule geometriche – Calcolatrice o computer con foglio di calcolo e stampante – Software *didattici specifici free* *Adozione di modalità di verifica che non poggino eccessivamente sulla rielaborazione linguistica autonoma; valutazione dei contenuti e non degli errori o della forma grafica o linguistica*
Discipline scientifiche o tecnico-professionali
Misure dispensative – La quantità eccessiva dei compiti a casa – L'effettuazione di più prove valutative in tempi ravvicinati – Programmazione delle interrogazioni specificando i contenuti che verranno richiesti – Lo studio mnemonico di formule, tabelle, definizioni **Strumenti compensativi** – Formulari, sintesi, schemi, mappe concettuali delle unità di apprendimento – Tabella delle misure e delle formule geometriche – Calcolatrice o computer con foglio di calcolo e stampante – Software didattici specifici free *Adozione di modalità di verifica che non poggino eccessivamente sulla rielaborazione linguistica autonoma; valutazione dei contenuti e non degli errori o della forma grafica o linguistica*

Tab. 4 - PDP anni 2020 e 2021 di G. Strategie e strumenti utilizzati dall'alunno nello studio previsti per le diverse discipline

Discipline linguistico-espressive Discipline storico-geografico-sociali Discipline scientifiche o tecnico-professionali
Strategie: sottolineare, identificare parole-chiave, costruire schemi, tabelle. Utilizzare strategie per ricordare: uso di immagini, colori, riquadrature **Strumenti**: libro digitale; testi con immagini; software didattici
Discipline logico-matematiche
Strategie: sottolineare, identificare parole-chiave, costruire schemi, tabelle. **Strumenti**: libro digitale; testi con immagini; software didattici

Si registra, dunque, una generale uniformità delle strategie e delle misure previste per la didattica personalizzata di G., che, in maniera generica, prevede tutte le misure suggerite nelle Linee guida allegate al DM 12 luglio 2011. Appare evidente, alla luce di ciò, come non risulti una predisposizione delle strategie organica e personalizzata sulla persona, come ci si aspetterebbe da un Piano Didattico che, appunto, è (o, in questo caso, *dovrebbe essere*) Personalizzato:

Le finalità di tale strumento sono quelle di progettare attività personalizzate e di organizzare i necessari strumenti compensativi e le misure dispensative con riferimento ai punti di forza e di limitazione dovuti alla condizione di DSA (Giaconi & Capellini, 2015, p. 96).

Si evidenzia, infine, che nei PDP esaminati non sono presenti sezioni dedicate alla valutazione dell'efficacia delle misure attuate, e che la ragazza non è mai stata coinvolta nella loro stesura in nessuna misura.

Le interviste

Nel presente paragrafo verrà approfondito quanto è emerso dalle due interviste condotte, rispettivamente rivolte a G. e a sua madre. Le interviste sono state condotte separatamente, a distanza, in modalità audio sincrona. Si è trattato di interviste semi-strutturate con domande aperte di partenza simili per G. e per sua madre (tab. 5). Le interviste sono state realizzate durante l'anno scolastico in cui G. ha espresso l'intenzione di lasciare gli studi.

Tab. 5 - Intervista semistrutturata. Domande di partenza

Alla madre	A G.
1. Perché siete arrivati alla diagnosi di DSA?	1. Perché siete arrivati alla diagnosi di DSA?
2. Come è stata accolta da voi genitori, dagli insegnanti di allora, e da G.?	2. Come hai accolto la diagnosi?
3. Come è cambiato il metodo di studio di G.?	3. Hai cambiato il tuo metodo di studio? In che modo?
4. Che atteggiamento ha mostrato il corpo docente della scuola secondaria di II grado fin dal primo anno?	4. Che atteggiamento ha mostrato il corpo docente della scuola secondaria di II grado fin dal primo anno?

Per ragioni legate ad esigenze di lunghezza della trattazione, si restituiscono, a seguire, gli stralci più significativi tratti dalle due interviste semi-strutturate.

Malgrado l'atteggiamento routinario che la stesura del PDP rivela, sia la madre che la ragazza testimoniano di una piena disponibilità iniziale da parte del corpo docente della scuola secondaria di II grado nei confronti della studentessa, che è andato trasformandosi col tempo. Queste le parole della madre:

Inizialmente il corpo docente si è dimostrato molto carino e disponibile, questo per tutto il primo anno, anche se nel tempo ho iniziato ad avere l'impressione che non tutti prendessero in considerazione la diagnosi e il PDP. Le uniche persone che sono state sempre carine e vicine sono state la vicepreside e la coordinatrice di classe.

Nel complesso la media di G., sia nel primo anno che nel secondo, è stata compresa tra le votazioni 6 e 7 in tutte le materie. Tuttavia, dalle narrazioni delle due donne sono emerse diverse criticità che riguardano, da un lato, l'effettiva attuazione di quanto previsto nel PDP, e, dall'altro, un rapporto conflittuale instauratosi tra G. e una docente che avrebbe acuito nella ragazza l'ansia di prestazione con conseguenti risvolti negativi sulla sua autostima.

Per quanto concerne il primo aspetto, dalle interviste emerge che la personalizzazione didattica si è limitata principalmente alla "programmazione delle interrogazioni specificando i contenuti che verranno richiesti" (PDP di G.), e al ricorso di mappe concettuali. Spiega così la madre della ragazza:

All'inizio del primo anno il docente di riferimento mi chiedeva di cosa G. sentisse la necessità. Io ne ho parlato con mia figlia, che mi ha dato indicazioni sul suo metodo di studio, e abbiamo puntato sul richiedere che si limitassero le situazione che avrebbero potuto determinarle ansia. Attualmente mia figlia ricorre sicuramente alle mappe concettuali e le sue interrogazioni sono programmate, anche se capita che alcuni docenti le facciano qualche domanda su un argomento non previsto.

Per quanto concerne la quantità dei compiti a casa, non sempre si differenzia da quella prevista per il restante gruppo classe. Altresì, per le verifiche, pur se G. ha diritto alla riduzione delle consegne per tutte le discipline, ciò avviene solo occasionalmente, e non in modo programmatico. Occorre precisare, però, che ciò è stato determinato anche dal comportamento della stessa ragazza. La mamma, infatti, precisa che G., fin da subi-

to, ha scelto di non fare ricorso né alla diminuzione dei compiti in casa, né al tempo aggiuntivo durante le verifiche:

Mia figlia potrebbe fare meno compiti, ma è lei stessa che vuole fare i compiti come tutti gli altri suoi compagni, così anche per il tempo delle verifiche. Forse le insegnanti di inglese e francese le danno meno compiti. Per matematica ricorre alla calcolatrice. È lei che non vuole ricorrere a meno compiti a casa e al maggior tempo nelle prove scritte, anche per questo tutti i docenti la rispettano. [...] Principalmente perché non vuole sentirsi diversa dai compagni e vuole dimostrare di riuscire a farcela da sola. [...] Capita anche che una docente la inviti a farsi aiutare dal professore di sostegno, ma lei non vuole, secondo me perché si vergogna.

Quindi, G. si impone lo stesso trattamento rivolto ai compagni senza DSA per non sentirsi "diversa" e "privilegiata" nei loro confronti, e per dimostrare che «sa farcela da sola». Ma tale comportamento della ragazza ha finito col determinare, in più di un docente, una sottovalutazione dei disturbi che, però, continuano a condizionare il suo processo di apprendimento. Solo alcuni docenti, infatti, hanno continuato a ricorrere con costanza alle strategie che sono finalizzate, non a porre la ragazza in una condizione di vantaggio rispetto ai suoi colleghi, bensì a garantirle le loro stesse possibilità. Come previsto nelle linee guida del DM 12 luglio 2012. a proposito dello svolgimento della prove nelle Linee guida ministeriali leggiamo:

consentire all'alunno o allo studente con DSA di usufruire di maggior tempo per lo svolgimento di una prova, o di poter svolgere la stessa su un contenuto comunque disciplinarmente significativo ma ridotto, trova la sua ragion d'essere nel fatto che il disturbo li impegna per più tempo dei propri compagni nella fase di decodifica degli *items* della prova (p. 4).

La ragazza ricorda che un giorno ha dovuto svolgere un tema la cui traccia, fornita su un foglio A4, era lunga quanto una pagina:

Ci ho messo tanto per capire cosa dovevo scrivere. Il compito durava due ore ma la prima ora l'ho impiegata per capire cosa dovevo fare.

Il testo, infatti, era lo stesso fornito all'intero gruppo classe, e ciò vale anche per il tempo di svolgimento della prova. Per favorire i processi di decodifica del testo da parte di G. si sarebbe potuto ricorrere a diverse soluzioni. Nello specifico, si sarebbe potuto ricorrere alla sintesi vocale e in due modi: o fornendo la traccia in formato digitale, oppure per mezzo di una penna scanner (De Simone & Gargano, 2015, p. 192). Ciò avrebbe

evitato l'affaticamento che caratterizza la lettura delle persone con dislessia, consentendo a G. di sostenere la stessa prova dei suoi compagni, ma affrontandola con strumenti più opportuni rispetto alla sua condizione di svantaggio.

L'esempio riportato svela nel concreto il caso di un piano didattico che con difficoltà può determinare risultati positivi. Il motivo principale risiede nel fatto che in esso non si ricorre con organicità a strumentazioni e strategie che, oramai, possono essere a disposizione di tutti, ma anche perché esso evidenzia l'assenza di un sistema integrato di mediatori didattici e strumenti compensativi e dispensativi che possa essere funzionale alla partecipazione autonoma del soggetto. Come abbiamo avuto modo di constatare (tabb. 2, 3, 4), il PDP di G. prevede strumenti e strategie quali "software didattici specifici" e "libri digitali". Ma, come emerge dalle interviste, la ragazza non ricorre mai a simili dispositivi soprattutto perché non è stimolata a farlo:

La ragazza:
A scuola non usiamo programmi particolari, qualche volta faccio dei PowerPoint, ma preferisco fare le mappe con carta e penna. […] Non sapevo che esistono sistemi che mi possono aiutare a leggere.

La madre:
Dalla scuola nessuno ci ha mai parlato di "software didattici specifici" e "libri digitali". So che ci sono e conosco i libri digitali, ma non mi pare che in classe ne facciano uso.

Sia G. che sua madre sostengono che nessuno degli insegnanti ha mai suggerito loro l'utilizzo di strumenti o software per i DSA, al di là della calcolatrice e delle mappe concettuali. È significativo che entrambe le donne testimonino di una conoscenza superficiale sull'esistenza di tali risorse. Questo sottolinea la mancanza di consapevolezza riguardo a strumenti e risorse tecnologiche disponibili, per il supporto degli studenti con DSA, che non è solo riferibile al contesto "famiglia", ma anche agli "operatori scolastici". Di conseguenza, G. continua ad affidarsi esclusivamente a strategie e strumenti tradizionali per affrontare le sue difficoltà di apprendimento.

Da queste prime valutazioni emerge un quadro generale in cui sembra che G. non stia ricevendo un adeguato supporto nell'affrontare le attività didattiche. La ragazza continua a dedicare molto tempo allo studio, proprio come durante il periodo della scuola secondaria di I grado, e sempre come allora non riesce a ottenere i risultati che giustifichino l'impegno che vi dedica. Ciò ha continuato a generare frustrazione nella ragazza, che, mal-

grado le sufficienze faticosamente conquistate, spesso si sente inadeguata. Su tale terreno, già fortemente compromesso, durante il terzo anno della scuola secondaria di II grado, si è venuto a innestare l'acuirsi di una conflittualità con una docente.

La madre:
La materia è diritto ed economia politica, e già la materia è complessa per G., perché deve memorizzare tanti concetti, comunque è una materia che a mia figlia piace. La professoressa spesso, durante l'interrogazione programmata, le fa domande su un argomento non programmato, perché, dice lei, lo hanno già fatto prima quindi G. deve ricordarselo. Ma G., che ha studiato la sua mappa e gli argomenti previsti per quel giorno, quando le viene fatta una domanda fuori tema, va in panico, dice che i pensieri le si ammucchiano nel cervello e si ammutolisce e non dice più una parola. Il problema è che la professa poi la rimprovera e le mette un brutto voto.

La docente, fin dal primo anno, avrebbe sottostimato le difficoltà oggettive della ragazza, sottovalutando la diagnosi di DSA. Sia G. che la madre sostengono che la professoressa spesso non rispetta le misure dispensative e compensative previste per la sua disciplina. In particolar modo, pur avendo programmato le interrogazioni, raramente ella si limita ad esaminare la conoscenza della studentessa dei contenuti previsti, insistendo anche sulla rielaborazione linguistica autonoma. G., infatti, racconta che durante le interrogazioni la docente spesso la incalza chiedendole di riformulare un concetto che la ragazza aveva già espresso:

Magari mi chiede la definizione di un concetto, io la dico così come l'ho preparata, e lei mi chiede di dirla in un altro modo, ma io non ci riesco lì per lì, e mi blocco.

Solitamente G. in queste situazioni tenta di fare quanto richiesto, ma poi non riesce a soddisfare tale richiesta di rielaborazione del contenuto memorizzato. Tale incapacità determinerebbe in G. una sensazione di inibizione, rafforzata dalla docente che inizierebbe a rimproverarla di non aver studiato, talvolta con modalità poco empatiche:

Quando mi chiede una cosa che non capisco io mi blocco e non dico più niente. Allora lei mi rimprovera che io non ho studiato. Ma io ho studiato, però, mi sento come presa alla sprovvista e non riesco a mettere insieme i pensieri, e mi agito di più. Un giorno mi ha detto che questo è un vizio che mi porto avanti da sempre, e che lei si è scocciata della mia faccia tosta perché salto i capitoli. Ma io non salto i capitoli, e oramai quando so che mi interroga sono agitata dal giorno prima.

A seguito di questi episodi, la ragazza ha manifestato ai suoi genitori il desiderio di cambiare scuola. Infatti, lo stato di ansia che precede le lezioni della docente in questione ha iniziato a influenzare in modo significativo il suo approccio allo studio anche nelle altre materie.

Analisi delle informazioni raccolte

Dall'analisi della documentazione e delle narrazioni sono emerse delle criticità che hanno concorso in maniera significativa nel rischio dell'insuccesso scolastico della studentessa. Per ciò che concerne la documentazione, è emerso un ricorso al PDP ascrivibile a un adempimento di tipo prevalentemente amministrativo. Dalle narrazioni, invece, è emersa una situazione conflittuale tra la studentessa e una docente, la quale avrebbe trascurato le difficoltà oggettive della ragazza, non rispettando quanto previsto dal PDP. Questa situazione conflittuale avrebbe acuito il senso di frustrazione e di inadeguatezza già presente nella ragazza la quale, in seguito a ciò, avrebbe maturato la volontà di lasciare l'Istituto.

Tali criticità investono nodi centrali dell'esperienza didattica quando si è in presenza di PDP. Alcuni di essi sono riconducibili alla sfera che può essere definita "gestionale", altri a quella "emotivo-relazionale".

Per quanto concerne gli aspetti riferibili alla prima sfera, ci riferiamo alle modalità di stesura del PDP e all'approccio alla sua attuazione (sia quello del docente che quello del soggetto a cui il PDP è rivolto). La questione principale riguardante la stesura del PDP è se essa rappresenti semplicemente un adempimento amministrativo o sia finalizzata alla costruzione di un piano didattico inclusivo, condiviso e concertato. Inoltre, nell'individuazione delle strategie e dei dispositivi da includere, si deve decidere se limitarsi a quanto riportato nelle linee guida del DM 12 luglio 2012 o mirare alla personalizzazione per favorire l'autonomia del soggetto. Infine, l'approccio dei docenti e della persona a cui il PDP è rivolto, compresa la famiglia, deve essere valutato se si tratti di un'attuazione occasionale o programmatica.

Come è emerso dal caso di G., le questioni relative alla stesura e all'attuazione del PDP incidono notevolmente nel percorso scolastico del soggetto con DSA. Sia G. che la sua famiglia avevano accolto molto favorevolmente la diagnosi di DSA. Per G., in modo particolare, rappresentò l'occasione per approcciarsi in modo nuovo allo studio, e quindi per ottenere i risultati che la ripagassero dell'impegno dedicato. Per la ragazza, pertanto, il PDP significò un'opportunità. Tuttavia, con l'accesso alla scuola secondaria di II grado, il Piano è poi risultato uno strumento generico e

non condiviso in maniera integrata dai docenti, riducendosi a una lista di cose che si possono fare e/utilizzare all'occasione, invece di concretizzarsi in un metodo di studio integrato e programmatico. E la genericità trova conferma nel fatto che nei PDP di G. non siano mai previste le fasi di monitoraggio delle misure adottate per valutarne l'efficacia, fasi che, invece, sono necessarie per "personalizzare" nel tempo la didattica, allineandola alle trasformazioni sia del contesto classe che della persona con DSA. Nel caso di G., pertanto, la superficiale attuazione del PDP ha inciso sull'efficacia del Piano nella produttività didattica e, soprattutto, sulla emotività della ragazza che, come riportato nella diagnosi già citata, si caratterizza per «inibizione, bassa autostima ed ansia da prestazione». Quest'ultimo aspetto ci introduce all'altra sfera di cui sono emerse le criticità, e cioè la sfera emotivo-relazionale.

Nel caso di G. è proprio la distorta applicazione del PDP a incidere sulla sua relazione sia con i compagni di classe che con il corpo docente. Nel primo caso, G. evita di ricorrere a strategie e dispositivi per evitare lo stigma di "diversa" e "avvantaggiata", per cui attuare le strategie previste dal PDP comprometterebbe la relazione tra pari. Per ciò che concerne la relazione tra G. e i docenti, si sarebbe implicitamente attivato un tacito accordo che prevede un'attuazione occasionale delle strategie, favorito dal comportamento della stessa ragazza. G, infatti, proprio per preservare la sua autostima tenta di non avvalersi delle strategie previste dal Piano. Purtroppo, questa scelta ha l'effetto contrario a quello desiderato. Questa situazione solleva interrogativi sui docenti stessi, i quali non dovrebbero limitarsi ad accettare semplicemente il comportamento della ragazza, ma valutarlo considerando la diagnosi di DSA e guidarla nel modo appropriato (e nel tempo) nell'implementazione delle strategie che le sono necessarie. Nelle Linee guida ministeriali leggiamo: «Ove l'età e la maturità lo consentano, suggeriscono ai docenti le strategie di apprendimento che "gli studenti" hanno maturato autonomamente» (MIUR, 2011, p. 25). Nel caso qui esaminato G. non ha maturato una strategia in modo autonomo, ma semplicemente evita di ricorrere a quelle previste.

La presenza di PDP nel contesto classe, quindi, pone il corpo docente al cospetto di questioni che riguardano la loro formazione e sensibilizzazione, non solo in merito alle competenze propriamente didattiche, ma anche a quelle di natura emotivo-relazionale, e questo proprio alla luce di quelle «peculiari dinamiche che informano la relazione educativo-didattica intercorrente tra docenti e studenti con disturbi specifici dell'apprendimento» (Forte Bice, 2018, p. 13). La letteratura di riferimento, infatti, registra una limitata sensibilizzazione del corpo docente a tali tematiche (Fabbri *et al.*, 2020; Montesano & Valenti, 2018), tanto da invocare cambiamenti

culturali (Valenti, Rattà & Palumbo, 2015). È emerso già nella letteratura scientifica il ruolo che la relazione emozionale studente-docente svolge, ad esempio, nel processo valutativo (Mengoni *et al.*, 2021; Del Bianco & D'Angelo, 2019; Giaconi, Capellini, Del Bianco, Taddei & D'Angelo, 2019; Pace, Petrini & Pavone, 2018; Perla, 2018), in quanto i processi cognitivi e metacognitivi sono «strettamente interconnessi con le dimensioni emozionali dell'apprendere» (Cunti, 2019, p. 531). E se ciò vale per tutto il gruppo classe, ancor più vero risulta per quanti si trovano a dover affrontare processi cognitivi ed emozionali maggiormente problematici.

Come già messo in luce (Cunti, 2019) la letteratura internazionale ha evidenziato la resistenza del corpo docente a riconoscere il ruolo centrale dell'elemento relazione ed emotivo nel processo di apprendimento. Ma, spiega Cunti: «sono proprio le emozioni del docente a costruire l'ambiente di apprendimento e il coinvolgimento degli studenti» (ivi, p. 534):

> È stato rilevato che gli insegnanti, essendo soprattutto preoccupati di far conseguire un apprendimento ottimale, lasciano che il ruolo delle emozioni rimanga in gran parte non esaminato, soppresso e minimizzato (ivi, p. 529).

Altri studi hanno riscontrato che atteggiamenti oppositivi degli insegnanti possono influenzare negativamente le emozioni degli studenti, compromettendo l'uso di strategie cognitive per l'elaborazione approfondita delle informazioni (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

> Le reazioni emotive più nette ed estreme sono da riferire a posizioni più intransigenti; se un insegnante ritiene che nell'esercizio della sua funzione se ne debba riconoscere l'autorità indiscussa, il palesarsi in una classe di un atteggiamento che esprime il desiderio di un maggiore protagonismo non costituirà l'occasione per meglio comprendere i propri interlocutori e per addivenire ad una relazione più autentica e congeniale ad apprendimenti significativi.
> In questo caso, infatti, l'insegnante leggerà i comportamenti dei suoi alunni come una provocazione, come un attentato alla sua autorità e, soprattutto, alla propria identità di docente e, pertanto, avrà delle reazioni forti, mirate a ripristinare il precedente sistema di ruoli (Cunti, 2019, p. 530).

Tra G. e la docente menzionata, sembra essersi instaurata una dinamica relazionale di questo tipo. Ciò di cui l'insegnante accuserebbe G. è il presunto tentativo di "prenderla in giro". Di conseguenza, l'insegnante interpreterebbe il comportamento della ragazza come un modo per mettere in discussione il suo ruolo e la sua autorità. È emerso, infatti, dalle parole della madre di G., che la docente si comporta nei confronti di tutta classe in modo molto autoritario, utilizzando frasi di rimprovero che in molti casi vengono percepite come offensive.

La docente, pertanto, interpreta il suo ruolo all'interno di un orizzonte di senso in cui a prevalere è una concezione della didattica di tipo più prescrittivo che inclusivo. Tale esempio mette in luce l'importanza della formazione dei docenti ai principi e alle pratiche di una didattica propriamente inclusiva. Già da tempo si parla di "docente inclusivo" (Bocci, Guerini & Travaglini, 2021) per indicare un approccio all'insegnamento volto a favorire l'apprendimento di tutti gli alunni, tenendo conto dei bisogni di ciascuno in un'ottica di personalizzazione. Un approccio inclusivo alla didattica vuole favorire nello studente la gratificazione, la motivazione, il contenimento dell'ansia, cercando di evitare l'avvilimento, l'umiliazione e la frustrazione. Si tratta, quindi, di un modello didattico che prevede «un docente facilitatore che deve e vuole creare ambienti di apprendimento dove lo studente viene messo nella condizione di poter apprendere serenamente, secondo tempi e modalità proprie» (Gaggioli, 2014, p. 73). Nella scuola attuale per un docente, far proprio un tale approccio, può voler dire ri-discutere il proprio ruolo e le «credenze» di cui egli è portatore (Giaconi & Capellini, 2015, p. 101).

Riflessioni conclusive

Il caso illustrato in questo contributo pone una questione pedagogica di rilievo, quella cioè relativa alle modalità di interpretazione del PDP. L'assunto di partenza della riflessione qui proposta, è che un PDP dovrebbe essere il cardine di una progettazione didattica che sia:

- disegnata sulle specifiche esigenze del soggetto con DSA;
- parte di un sistema integrato (ivi, p. 97) condiviso e concertato nel tempo dai due attori principali (istituzione scolastica e famiglia);
- e che tenga conto non solo dei risultati formativi, ma che rivolga particolare attenzione alla sfera emotivo-relazionale su cui lo stesso PDP va a incidere.

Nel caso di G. abbiamo evidenziato che l'attuazione del PDP è consistita prevalentemente nell'adozione di solo alcune strategie previste nel Piano e in modo non programmatico. Ciò ha sicuramente sostenuto la ragazza nello studio, tuttavia, non l'ha significativamente esentata dall'impegno nello studio che, come prima della diagnosi di DSA, ha continuato ad essere eccessivo rispetto ai risultati ottenuti. Soprattutto, tale modalità di attuazione non ha preso in considerazione l'aspetto emotivo-relazionale, che, nel caso di G. è quello che ha registrato le criticità più significative. Infatti, in un quadro attuativo del PDP caratterizzato da genericità, è venuta ad acuirsi una conflittualità con una docente che ha favorito nella ragazza inibi-

zione, bassa autostima ed ansia da prestazione, tanto da metterne a rischio la continuità scolastica. Tutte le criticità emerse suggeriscono l'urgenza di una riflessione pedagogica che ponga al centro le questioni relative alle strategie didattiche e alla formazione degli insegnanti, in particolar modo in riferimento ai DSA.

Il MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ora denominato Ministero dell'Istruzione e del Merito) monitora con periodicità i dati relativi agli alunni con DSA[2]. I dati raccolti dall'a.s. 2004/2005 all'a.s. 2018/2019 hanno rilevato un costante aumento di studenti con DSA. Ciò è da attribuire all'incremento del numero di certificazioni e, quindi, alla crescente consapevolezza del fenomeno, sia nelle famiglie che nelle agenzie educative. Ma se grande attenzione è rivolta alla rilevazione del fenomeno, minore risulta quella riservata al monitoraggio e alla valutazione delle strategie didattiche, da un lato, e alla formazione dei docenti in merito, dall'altro. In particolar modo non si hanno dati o informazioni certe riguardo l'aggiornamento formativo di quei docenti che svolgono la loro attività da prima dell'introduzione della L. 170/2010.

L'art. 4 della Legge prevede appunto una specifica formazione del personale docente e dirigenziale nelle scuole di ogni ordine e grado riguardo alle problematiche relative ai DSA. Tale legge si pone l'«obiettivo di garantire lo sviluppo di azioni formative a favore della validazione e diffusione di pratiche didattiche più adeguate» (Gaggioli, 2014, p. 64). Ma, come dimostra questo caso, si tratta di favorire una conoscenza relativa a strategie e strumenti inclusivi, che sia accompagnata da una riflessione sui processi che investono la relazione docente-studente. Questo, però, deve essere declinato non solo nel senso di fornire agli insegnanti competenze e conoscenze "nuove", bensì anche in quello di sollecitare un ripensamento e una messa in discussione di quelle "vecchie". È già stato messo in luce quanto incidano le proprie convinzioni nelle pratiche didattiche dei docenti. Esse sono state elaborate fin da quando erano loro stessi degli alunni, e comprendono credenze che riguardano le materie d'insegnamento, i processi di apprendimento degli alunni, gli stili di insegnamento, il programma, senza trascurare tutto ciò che caratterizza il contesto didattico in cui si opera (Giaconi, 2013; Giaconi & Capellini, 2015).

Il caso di G. richiama, quindi, l'urgenza di processi riflessivi che dovrebbero essere valorizzati e posti al centro della formazione all'insegna-

2. Nell'ultimo report (che risale al 2020 ed è riferito all'anno scolastico 2018/2019) si precisa che: «la quota degli alunni con DSA sul totale dei frequentanti è salito dallo 0,8% del totale alunni dell'a.s. 2004/2005 al 3,1% dell'a.s. 2018/2019 nella scuola primaria, dall'1,6% al 5,9% nella scuola secondaria di I grado e dallo 0,6% al 5,3% nella scuola secondaria di II grado» (MIUR, 2020, p. 15)

mento (Cunti, 2019, p. 532) al fine di garantire una "istruzione di qualità" e promuovere un approccio inclusivo alla didattica. Un approccio, cioè, che abbia l'obiettivo di creare ambienti di apprendimento in cui ogni studente si senta accolto, rispettato e supportato nel suo percorso di apprendimento.

In conclusione, è importante, quindi, lavorare affinché il PDP sia redatto in modo efficace, che venga effettuato un monitoraggio regolare delle misure adottate e che il personale docente riceva una formazione adeguata e costante sulle problematiche relative ai DSA. Solo attraverso queste azioni, infatti, si può fornire un ambiente educativo inclusivo e supportivo che consenta agli studenti con DSA di avere successo e ridurre, così, il rischio di dispersione scolastica.

Bibliografia

Amenta, G. (2021). Comportamenti oppositivi e inclusione. Analisi dei processi e proposte per l'intervento. In Caldin, R. & Giaconi, C. (Eds.), *Pedagogia speciale, famiglie e territori* (pp. 11-25). Milano: FrancoAngeli.

Bocci, F., Guerini I. & Travaglini A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, *21*, 8-23.

Cardinali, C. & Craia R. (2017). Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA) e dispersione scolastica: un fattore di rischio nella carriera deviante? I risultati dell'indagine in una struttura penitenziaria. *Formazione & Insegnamento*, *15*, 289-299.

Cunti, A. (2019). Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente. *Pedagogia Oggi*, *17*, 525-540.

Dainese, R. (2015). La Direttiva sui Bisogni Educativi Speciali: il Piano Didattico Personalizzato potrebbe essere efficace se… *L'integrazione scolastica e sociale*, *14*, 72-79.

Del Bianco, N. & D'Angelo, I. (Eds.) (2019). *Inclusion in the University: studies and practices*. Milano: FrancoAngeli.

De Simone, G. & Gargano A. (2015). Tecnologie compensative: strategie didattiche per l'autonomia dei DSA. In Sibilio, M. & Aiello, P. (Eds.), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva* (pp. 180-201). Milano: FrancoAngeli.

Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento".

Emili, E.A. & Friso, V. (2019). Piani Didattici Personalizzati per gli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Un'indagine esplorativa sulla percezione dei genitori. *Orientamenti Pedagogici*, *66*, 771-786.

Fabbri, C., Rossi, V., Tironi, C. & Ventriglia, L. (Eds.) (2020). *Insegnare agli studenti con DSA. Didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia all'università*. Trento: Erickson.

Favorini, A.M. (2015). La formazione degli insegnanti per una scuola inclusiva. *Studium Educationis*, *14*, 61-75.

Forte Bice, M. (2018). Alunni DSA e docenti. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*, 12-20.

Giaconi, C. (2013). Progettare format inclusivi: le rappresentazioni verbali degli insegnanti. In Perla, L. (Ed.), *Per una didattica dell'inclusione* (pp. 179-195). Lecce: Pensa Multimedia.

Giaconi, C. & Capellini, S.A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C., Capellini, S.A., Del Bianco, N., Taddei, A. & D'Angelo, I. (2019). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences and Society-Open Access*, *9*, 166-183.

Gaggioli, C. (2014). Disturbi Specifici dell'Apprendimento: un percorso di autoformazione per gli insegnanti di oggi e di domani. *Form@re*, *4*, 62-76.

Ianes, D., Demo, H. & Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 249-263.

Legge 10 ottobre 2010, n. 170, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" (2010, 18 ottobre) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, (244).

Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, *37*, 69-78.

Listorto, S. (2008). Prevenzione dell'insuccesso scolastico come prevenzione dei comportamenti a rischio. In *Rapporti ISTISAN 08/1. La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni* (pp. 121-139). Istituto Superiore di Sanità.

Mengoni, M., Ceccacci, S., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Romeo, F.P., Caldarelli, A., Capellini, S.A. & Giaconi, C. (2021). Emotional Feedback in evaluation processes: Case studies in the University context. *Education Sciences & Society*, *2*, 265-281.

Montesano, L. & Valenti, A. (2018). SLD: promoting continuity between School and University education. Results of a screening program in Calabria. *Form@re*, *18*, 192-206.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento.*

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2020). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2018/2019.*

Pace, S., Petrini, D. & Pavone, M. (Eds.) (2018). *UNIversal inclusion: rights and opportunities for students with disabilities in the academic context*. Milano: FrancoAngeli.

Perla, L. (2018). Pedagogia e didattica: ridefinizioni di un rapporto. *Nuova Secondaria*, *10*, 41-44.

Salerno, V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & Insegnamento*, *19*, 98-112.

Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.

Stella, G. (2010). Disturbi Specifici di Apprendimento: un'introduzione. In Simoneschi, G. (Ed.), *Annali della Pubblica Istruzione. La dislessia e i Disturbi Specifici di Apprendimento. Teoria e prassi in una prospettiva inclusiva* (pp. 3-18). Firenze: Le Monnier.

Valenti, A., Rattà, S. & Palumbo, G. (2015). Le conoscenze degli insegnanti sui Disturbi Specifici di Apprendimento. *L'integrazione scolastica sociale*, *14*, 304-318.

Percezioni e dislessia: uno studio esplorativo

di *Rebecca Marchetti, Tommaso Santilli, Alessandra Marfoglia, Noemi Del Bianco*

Introduzione

A partire dall'analisi del libro di Philip Schultz *La mia dislessia* (2011/2017), il presente contributo intende approfondire gli aspetti emotivi legati ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Saranno, quindi, esplorate le dinamiche emotivo-comportamentali che gli studenti affetti da dislessia devono affrontare all'interno dell'ambiente scolastico, poiché tali sfide possono causare difficoltà che portano a fenomeni come la fobia scolare (Bortolotti, 2010).

A tale scopo, saranno presentati i risultati di due questionari somministrati presso una scuola secondaria di I grado nella provincia di Ancona. Il primo rileva le percezioni degli studenti sul tema dislessia. Il secondo, rivolto ai docenti, ed è finalizzato a delineare le modalità con cui il corpo insegnante affronta questo tema. I questionari sono stati somministrati online tramite la condivisione di un link Google Moduli e hanno coinvolto 63 studenti e 50 docenti. Pur non essendo un campione significativo, tali dati ci permettono di comprendere il livello di conoscenza del fenomeno all'interno del contesto scolastico oggetto dell'indagine.

DSA e la sfera emotiva

Lo scrittore Philip Schultz, vincitore del Premio Pulitzer nel 2008, ha pubblicato un libro intitolato *My dislexya* (2011), un bestseller in cui egli racconta la scoperta della diagnosi:

Una cosa è chiara: la mente di un dislessico è diversa da quella degli altri. Ho impiegato gran parte della mia vita per capire che non era la stupidità l'origine dei

miei problemi di elaborazione del linguaggio. Come ogni altra importante transazione della vita, non è stato facile abbandonare l'immagine negativa che avevo di me. Mi ero abituato a considerarmi come uno che, per quanto imperfetto e non meritevole, era riuscito a fare bene una cosa e ad averne un riconoscimento. Avevo imparato a adeguarmi e a convivere in maniera abbastanza soddisfacente con il mio io danneggiato (ivi, p. 17).

Dalle parole dello scrittore emergono sia la fatica che la frustrazione che caratterizzano il percorso scolastico di una persona che, pur impegnandosi, non solo incontra difficoltà nell'apprendimento, ma, soprattutto, vede fortemente compromessa la rappresentazione del proprio sé (Tabassam & Grainger, 2002). Dalle parole di Schultz, infatti, emerge quanto la condizione di difficoltà sia percepita principalmente a livello personale e come l'ambiente alimenti proprio la "responsabilità" soggettiva:

In un certo senso i dislessici sono condizionati dal loro ambiente a considerarsi l'unica causa delle proprie difficoltà di apprendimento. Se si chiede a un dislessico si scoprirà tutto un mondo di rimorsi, sensi di colpa e vergogna. Per i bambini che apprendono presto di essere dislessici e che ottengono aiuto e sostegno, è diverso, anche non del tutto. È sempre doloroso per un bambino sapere di essere diverso e di essere etichettato come tale (Schultz, 2011, p. 92).

Se è vero che diverse implicazioni a livello emotivo sottendono ai DSA, come le parole di Schultz lasciano intuire, è bene indagare a quali fenomeni queste si legano, tentando di tracciarne le origini. Oltre alle difficoltà di natura scolastica, dunque, si possono affiancare nei bambini con DSA problemi di natura emotiva, comportamentale e relazionale che ricadono non solo sul loro personale benessere, ma anche su quello dei loro genitori (Panicker & Chelliah, 2016). Alcune ricerche (Filippello, Buzzai, Messina, Mafodda & Sorrenti, 2020; Bortolotti, 2010) confermano, di conseguenza, come gli ostacoli, che gli studenti con DSA incontrano nel loro processo di apprendimento, generino in loro demotivazione, disinteresse, nonché un atteggiamento evitante rispetto alla scuola al fine di sottrarsi alla frustrazione e all'insuccesso atteso, fino a casi di fobia scolare.

Il primo problema che emerge riguardo a un bambino con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) è quello del "framing" concettuale. Spesso si presta attenzione esclusivamente al potenziamento delle abilità strumentali coinvolte nel disturbo, trascurando il benessere mentale e fisico del bambino. Questa mancanza di considerazione può causare una sofferenza significativa che a sua volta può avere conseguenze negative sul rendimento scolastico e sulla vita personale del bambino (Sainio, Eklund, Ahonen & Kiuru, 2019). Tali considerazioni portano a delineare, nel caso

di studenti con DSA, situazioni delicate che richiedono una particolare attenzione da parte del sistema scolastico. Il problema in questione, nella sua complessità, si sviluppa nel corso degli anni e dei diversi livelli di istruzione. In ogni fase del percorso, l'atteggiamento degli insegnanti, dei compagni di classe e della famiglia ha un impatto significativo sullo sviluppo psicologico di questi ragazzi, influenzando positivamente o negativamente la loro esperienza scolastica (Polmonari, 2011; Galimberti, 1999).

Un secondo aspetto importante da considerare riguarda la chiarezza e la consapevolezza che gli studenti con DSA hanno sulla propria condizione. Spesso, molti di loro non ricevono una diagnosi, e quando lo fanno, avviene in casi rari e spesso in ritardo. Questa mancanza di diagnosi porta a confondere le proprie difficoltà con una presunta mancanza di interesse, pigrizia o scarsa attenzione. Questa auto-percezione, che può sfociare in un senso di inferiorità riguardo all'intelligenza e alle capacità, porta il ragazzo a costruire una visione negativa di se stesso, che a sua volta può influire negativamente sulla propria autostima e avere ripercussioni sul suo futuro personale e professionale. La bassa autostima ha un impatto sulle emozioni, sulla cognizione e sulla motivazione della persona, diventando un fattore di rischio per lo sviluppo della depressione (Eboli & Corsano, 2017).

Numerosi sono i vissuti emotivi evidenziati dalla letteratura che possono investire gli studenti con DSA (Idan & Margalit, 2012; Nelson & Harwood, 2011; Snowling, Muter & Carol, 2007; Elksnin & Elksnin, 2004). Ansia, frustrazione, insicurezza e calo dell'autostima sono, infatti, le sensazioni più comuni, tuttavia non sono le sole con cui gli studenti con DSA devono confrontarsi e che possono impattare significativamente nella loro vita scolastica e sociale. Tra gli aspetti emersi più di recente è la solitudine e i sentimenti ad essa correlati (Eboli & Corsano, 2017). Il concetto di solitudine, complesso e articolato, che può essere esplorato da diverse prospettive e punti di vista, sia unidimensionali che multidimensionali, in relazione alle relazioni sociali e agli aspetti affettivi. In generale, la solitudine si riferisce a un'esperienza di mancanza di soddisfazione sociale, spesso accompagnata da uno stato depressivo, in cui la persona si sente distante o isolata dagli altri, ma al contempo percepisce il bisogno della presenza e della connessione con gli altri (Hawkley & Cacioppo, 2013; Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Durante l'intero arco che va dalla prima infanzia all'adolescenza, il sentimento di solitudine rappresenta un indicatore significativo per il benessere psicologico. Il sentimento di solitudine, che può manifestarsi già durante l'infanzia, tende ad aumentare nella fase successiva dell'adolescenza, in cui il supporto sociale dei pari diventa fondamentale. I bambini e i ragazzi con disturbi specifici di apprendimento,

proprio a causa delle difficoltà di tipo socio-relazionale rilevate, appaiono particolarmente a rischio di sviluppare sentimento di solitudine (Eboli & Corsano, 2017).

Un altro aspetto emotivo importante da tenere in considerazione è quello riferibile al sentimento di vergogna. A causa delle difficoltà nel raggiungere gli stessi risultati dei loro compagni di classe, o della necessità di ricorrere a supporti aggiuntivi come audiolibri o mappe concettuali, i bambini con dislessia spesso tendono a sentirsi "diversi", e ciò determina in loro un sentimento di imbarazzo e disagio. La frustrazione che ne consegue, può generare una sofferenza costante, che spesso non si manifesta con sintomi evidenti, ma che si può osservare anche nei comportamenti oppositivi che si possono manifestare sia nei confronti degli insegnanti, che dei compagni di classe, che dei genitori (Cavioni, 2018).

Alla luce di quanto esposto, possiamo facilmente comprendere quanto siano determinanti le componenti emotivo-relazionali per gli studenti con DSA. Esse, infatti, incidendo sull'autostima e sul concetto di sé, e possono condurre un bambino o un adolescente, se non adeguatamente supportato, verso un cammino caratterizzato da insuccessi scolastici.

Il conseguimento di una diagnosi, quindi, rappresenta solo il primo passo di un percorso che, a partire dallo studente, deve mettere in atto strategie che siano condivise e supportate dalla famiglia e dalla scuola (Bonifacci, Montuschi, Lami & Snowling, 2013) e che, soprattutto, non siano focalizzate solo sugli aspetti cognitivi e di apprendimento, ma che tengano nel giusto conto anche quelli emotivo-relazionali. Si tratta, cioè, di predisporre interventi educativi e di sostegno didattico che siano, sì, personalizzati, ma che ricorrano a un approccio globale alla persona, anche grazie al supporto di altri servizi.

Purtroppo, il necessario lavoro di rete spesso è carente, e ciò investe negativamente tanto la famiglia, quanto il corpo docente (AID, 2020; Forte Bice, 2018). Se nel caso della prima manca una sensibilizzazione diffusa sull'argomento, dall'altro prosegue a rilento il lavoro di formazione e aggiornamento dei docenti, come previsto dalla L. 170/2010.

I risultati dei questionari che andiamo ad illustrare nel successivo paragrafo, sembrano confermare tali carenze. Se, infatti, il fenomeno risulta essere conosciuto (soprattutto dagli studenti), le risposte fornite mettono in luce che i luoghi comuni e pregiudizi persistono e che possono essere imputati proprio alla scarsa conoscenza dell'argomento.

La ricerca

L'indagine che abbiamo svolto è stata condotta in un Istituto comprensivo del Comune di Osimo, nella Provincia di Ancona, con lo scopo di indagare le percezioni degli studenti sul fenomeno "dislessia", e il modo in cui gli insegnanti lo affrontano.

I questionari sono stati somministrati online in modalità asincrona, tramite un apposito modulo il cui link è stato condiviso con alunni e insegnanti dall'Istituto stesso. Per creare e pubblicare online il questionario ci si è avvalsi del servizio Google Moduli offerto da Google LLC, pensato appositamente per la loro creazione e la gestione dei relativi database contenenti le risposte.

La fase di raccolta dei dati è durata un mese e ha permesso la raccolta totale di 113 questionari (63 sono stati gli studenti che hanno partecipato e 50 i docenti).

Si è scelto di ricorrere a 5 quesiti formulati nel modo più semplice e diretto possibile. Agli studenti (con dislessia e non) sono state rivolte solo domande a risposta multipla sul loro approccio alla lettura e sulla loro conoscenza della dislessia (tab. 1):

Tab. 1 - Questionario rivolto agli studenti

Domande	Risposte
Come ti senti quando devi leggere a voce alta?	1. In difficoltà (esempio: mi imbarazzo, mi trema la voce, ecc.) 2. A mio agio
Quali sono le tue difficoltà nella lettura? (a scelta multipla)	1. Non riesci a leggere le parole che non conosci 2. Non rispetti la punteggiatura 3. Sbagli a leggere le parole
Cosa ti aiuterebbe a leggere meglio? (a scelta multipla)	1. Leggere prima a bassa voce 2. Sentire qualcuno che legge prima di te 3. Tenere il segno con il dito
Hai mai sentito parlare di dislessia?	1. Sì 2. No
Hai mai sentito usare il termine "dislessico" come un insulto?	1. Sì 2. No

Il questionario rivolto ai docenti prevedeva 3 domande a risposta multipla e 2 a risposta aperta, e indagava sia il livello di conoscenza del fenomeno che le modalità di intervento attuate (tab. 2):

Tab. 2 - Questionario rivolto ai docenti della scuola secondaria di I grado

Domande	**Risposte**
Hai mai affrontato il tema della dislessia in classe?	1. Sì 2. No
Pensi sia un argomento difficile da trattare?	1. Sì 2. No
Perché?	(risposta aperta)
Pensi di avere le giuste competenze per aiutare un ragazzo dislessico presente in classe?	1. Sì 2. No
Quali sono le principali modalità/strategie che metti in atto per poter supportare al meglio i ragazzi con dislessia?	(risposta aperta)

Analisi dei dati

Il questionario rivolto ai ragazzi ha indagato prevalentemente l'aspetto percettivo-emotivo, con particolare riferimento all'esperienza della lettura ad alta voce nel contesto classe.

Dall'analisi delle risposte, si evince che il 44% degli alunni esprime disagio nel leggere a voce alta davanti ai compagni, e la difficoltà principale consisterebbe nello sbagliare la lettura delle parole (fig. 1):

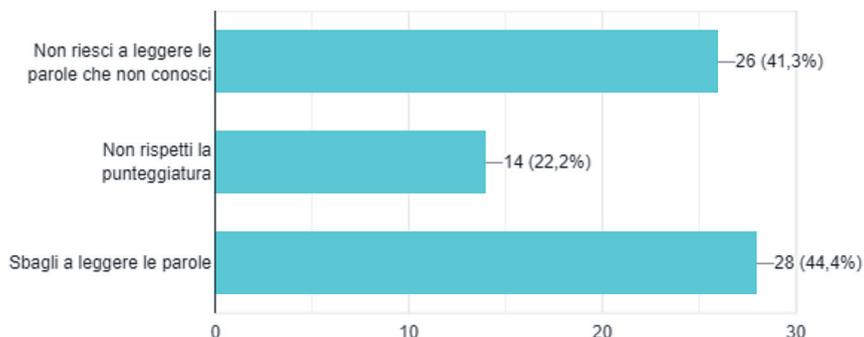
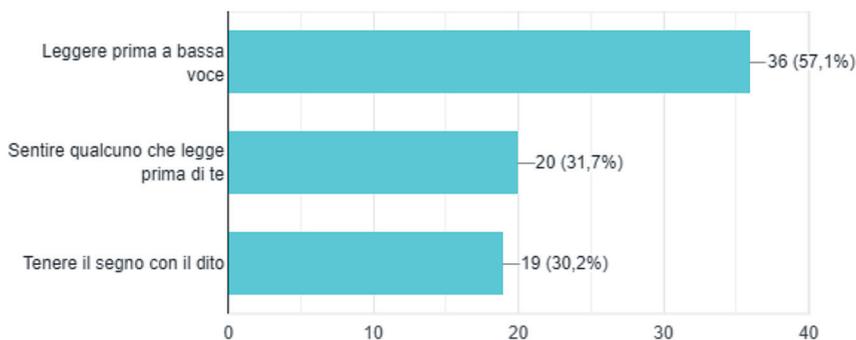
Fig. 1 - Questionario studenti. Risposte al quesito n. 2: "Quali sono le tue difficoltà nella lettura?" (a scelta multipla)

Tale disagio potrebbe essere ridotto se si avesse la possibilità di leggere il testo prima a bassa voce (fig. 2):

Fig. 2 - Questionario studenti. Risposte al quesito n. 3: "Cosa ti aiuterebbe a leggere meglio?" (a scelta multipla)

Per quanto concerne le domande sul disturbo della dislessia, il 95% degli studenti afferma che già ne ha sentito parlare, e il 68,3% che ha sentito usare il termine "dislessico" come un insulto.

Quest'ultimo dato conferma il persistere di un'accezione negativa associata, erroneamente, all'idea che la presenza di DSA sia riferibile a un quoziente intellettivo basso. Affermazione, quest'ultima, ampiamente smentita dalla letteratura (Giaconi & Capellini 2015). Il quoziente intellettivo delle persone con DSA non è compromesso in alcun modo dalla presenza del di-

sturbo, che, invece, riguarda esclusivamente l'aspetto esecutivo. Per questo è necessario garantire agli studenti con DSA quegli strumenti compensativi e dispensativi che gli consentano di superare gli ostacoli di esecuzione e, quindi, di affrontare in modo adeguato l'iter didattico.

Il disagio associato al fenomeno della dislessia, emerso dalle risposte degli studenti, trova conferma in quelle formulate dai docenti. Il 46 % dei docenti che hanno risposto al questionario non ha mai affrontato il tema della dislessia in classe (fig. 3):

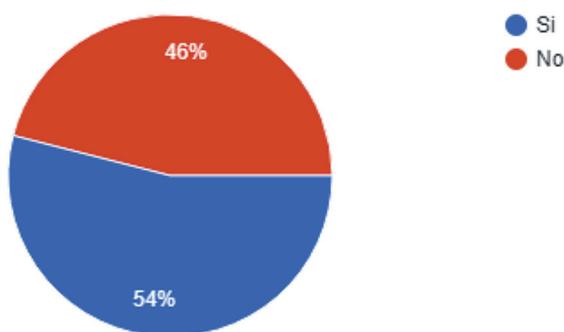
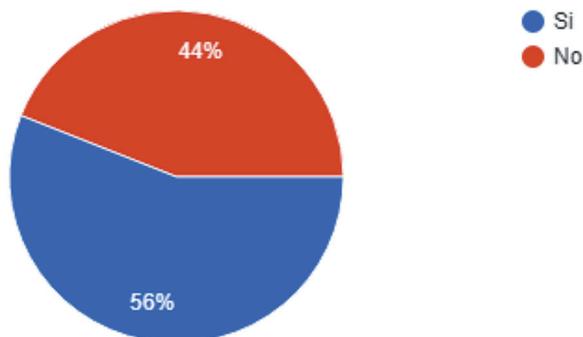
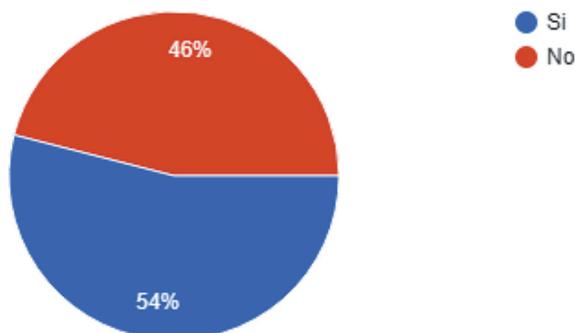
Fig. 3 - Questionario docenti. Risposte al quesito n. 1: "Hai mai affrontato il tema della dislessia in classe?"

Tra quelli che invece hanno affrontato tale tematica, il 56% ha affermato che è un argomento difficile da trattare a scuola:

Fig. 4 - Questionario docenti. Risposte al quesito n. 2: "Pensi sia un argomento difficile da trattare?"

Tra le risposte più frequenti emerge che la causa che ha spinto molti docenti a non trattare l'argomento della dislessia a scuola è quella di non voler «creare imbarazzo» qualora in classe ci fosse uno studente con DSA. Il timore dei docenti di generare imbarazzo conferma che la conoscenza del fenomeno non è approfondita. Conoscere le caratteristiche dei DSA e trasmetterle al corpo classe, limiterebbe l'insorgere di quei disagi che (come abbiamo illustrato nel paragrafo precedente), condizionano la vita scolastica ed emotivo-relazionale degli studenti con DSA. Infatti, i docenti che hanno affermato di aver trattato tale argomento sostengono di averlo fatto proprio per far sì che la presenza di DSA non venga percepita come una malattia o un deficit.

Significativo che il 46% dei docenti pensi di non avere le giuste competenze per poter essere d'aiuto ad un alunno dislessico presente in classe.

Fig. 5 - Questionario docenti. Risposte al quesito n. 1: ''Pensi di avere le giuste competenze per aiutare un ragazzo dislessico presente in classe?"

Il restante 54%, ossia coloro i quali sostengono di avere tali competenze, affermano di utilizzare le seguenti strategie:

– verifiche semplificate o con caratteri o dimensioni specifici;
– schemi, mappe, tabelle, formulari, video, sintesi;
– lettura da parte del docente, audiolibri;
– supporto emotivo, sostegno e incoraggiamento, atteggiamenti che in alcuni casi valgono più di qualsiasi strategia prevista da un PDP;
– motivare sempre l'alunno e renderlo consapevole che le difficoltà si possono superare in modo da tenere sempre alto il livello di autostima;
– ascolto e instaurazione di un rapporto di fiducia;
– cercare la modalità personale di ognuno, conoscenze e competenze possono comunque emergere anche se con apparenze diverse;

– pazienza e comprensione delle reali difficoltà, ogni studente DSA è un caso a sé;
– possibilità di avvalersi dei dispositivi elettronici per la scrittura;
– concedere tempi necessari per affrontare il lavoro assegnato senza alimentare l'ansia della prestazione richiesta;
– dare più importanza all'orale piuttosto che allo scritto, affiancare gli studenti che mostrano difficoltà, ripetendo più volte.

Questi docenti, pertanto, affermano di attivare non solo quanto previsto dalle Linee guida del Decreto Ministeriale 5669, del 12 luglio 2011, ma anche strategie che prendono in considerazione l'aspetto emotivo-relazionale, dimostrando, pertanto, grande sensibilità e attenzione al fenomeno.

Conclusioni

I dati del Ministero dell'Istruzione (2020) rivelano che, nella scuola secondaria di I grado, il fenomeno della dislessia interessa il 5,9% dei bambini e delle bambine. Il dato è in aumento anche perché aumentano le famiglia che si rivolgono alle strutture predisposte per una certificazione di Disturbo Specifico di Apprendimento, ma molto resta ancora nel mondo del "sommerso". Infatti, pur nella crescita della consapevolezza del fenomeno, la conoscenza delle sue caratteristiche e peculiarità è ancora molto superficiale. Nello specifico, quanto preoccupa è la scarsa preparazione sui Disturbi Specifici di Apprendimento da parte dei docenti curriculari, i primi che osservando attentamente il gruppo classe, possono individuare i fattori di rischio e segnalare alla famiglia la necessità di un percorso diagnostico. Inoltre una volta ottenuta la certificazione sono gli insegnanti i primi ad accogliere operativamente le indicazioni segnalate e ad attivare attraverso gli strumenti compensativi e/o dispensativi le strategie didattiche per l'attuazione del Piano Didattico Personalizzato (AID, 2020; Forte Bice, 2018).

La Legge 170/2010 ha tentato di far ordine, fissando dei criteri per la tutela di coloro che si trovano a dover convivere con questa difficoltà, che, a più di 10 anni di distanza, continua a essere confusa con pigrizia, negligenza o poca intelligenza. Tra le altre cose, la Legge 170 prevede proprio programmi di formazione e aggiornamento del personale docente sui profili degli studenti con DSA (art. 4).

Nel campione dei docenti che ha partecipato al questionario, risulta interessante osservare come circa la metà del corpo docente dimostri ancora una scarsa consapevolezza riguardo questi argomenti.

Per una scuola realmente inclusiva sarebbe auspicabile che tutti i docenti in servizio, anche i docenti curriculari e non solo chi ha il titolo di

specializzazione sul sostegno, abbiano una formazione specifica ed approfondita sui profili di pensiero e apprendimento degli studenti. In questa direzione, infatti, si è mosso il Decreto Ministeriale 118/2021, che ha previsto un percorso di aggiornamento professionale obbligatorio di 25 ore a tutto il corpo docente in servizio relativamente alle tematiche dell'inclusione.

Solo attraverso una conoscenza specifica sarà possibile mettere in rete strategie didattiche inclusive tra famiglia, scuola e servizi territoriali. In questo contesto sarà possibile garantire il diritto ad un apprendimento e a una formazione per ciascun studente nell'ottica del *Lifelong Learning, Wildelong Learnig* e *Deeplong Learning*. L'investimento nel proprio sviluppo professionale permanente, quindi, è un passo fondamentale verso la costruzione di una scuola veramente inclusiva, in cui nessuno sia lasciato indietro.

Come abbiamo già illustrato, i Disturbi Specifici dell'Apprendimento sono condizioni neurobiologiche che influenzano l'acquisizione e l'utilizzo delle competenze di base nel campo dell'apprendimento, come la lettura, la scrittura e il calcolo. Tuttavia, è fondamentale che educatori e famiglie siano consapevoli anche dei risvolti emotivo-emozionali che accompagnano i ragazzi nel percorso scolastico.

In questa direzione la promozione di una cultura scolastica che valorizza le abilità uniche di ogni studente può essere determinante nel creare un ambiente inclusivo.

Bibliografia

Ardizzone, P. & Rivoltella, C. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.

Asher, S.R., Hymel, S. & Renshaw P.D. (1984). Loneliness in Children. *Child Development*, *55*, 1456-1464.

Bonifacci, P., Montuschi M., Lami, L. & Snowling, M.J. (2013). Parents of children with dyslexia: cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia*, *20*(2), 175-190.

Bortolotti, E. (2010). Affrontare la dislessia a scuola. *QuaderniCird*, *1*, 5-18.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Butterworth, B. (2005). The developmental of arithmetical abilities. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*, 3-18.

Cammisuli, D.M. (2016). *Contributi di didattica speciale. Competenze, strumenti operativi e linee guida metodologico-didattiche per il docente specializzato al sostegno*. Roma: Anicia.

Cavioni, V. (2018). Aspetti emotivi, sociali e comportamentali degli studenti con disturbo specifico di apprendimento. *Psicologia dell'Educazione*, *1*, 91-106.

Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. *Visible Language*, *15*(3), 245-286.
Cornoldi, C., (2015). *Disturbi e difficoltà della scrittura*. Firenze: Giunti O.S.
Cutrera, G. (2018). *Demone Bianco, una storia di dislessia*. Edizione Tracce: Andrea Costantin Collana.
D'Alonzo, L. (2002). *Integrazioni e gestione della classe. Attivare le risorse del gruppo classe, nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669, "Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento", 1-31. https://miur.gov.it/ricerca-tag/-/asset_publisher/oHKi7zkjcLkW/document/id/188260
Decreto Ministeriale 21 giugno 2021, n. 118, "Formazione del personale docente ai fini dell'inclusione degli alunni con disabilità".
Eboli, G. & Corsano, P. (2017). Solitudine nei bambini e negli adolescenti con disabilità dell'apprendimento: una rassegna. *Psicologia Clinica dello sviluppo*, *21*, 25-50.
Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (2004). Il lato socio-emotivo delle disabilità dell'apprendimento. *Journal of Learning Disabilities*, *27*, 3-8.
Fabbri, C., Rossi, V., Tironi, C. & Ventriglia, L. (Eds.) (2020). *Insegnare agli studenti con DSA. Didattica inclusiva dalla scuola dell'infanzia all'università*. Trento: Erickson.
Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A.V. & Sorrenti, L. (2020). School Refusal in Students with Low Academic Performances and Specific Learning Disorder. The Role of Self-Esteem and Perceived Parental Psychological Control. *International Journal of Disability, Development and Education*, *67*(6), 592-607.
Forte Bice, M. (2018). Alunni DSA e docenti. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *3*(1), 12-20.
Galimberti, U. (1999). *Enciclopedia di Psicologia*. Milano: Garzanti.
Gelman, R. & Gallistel, C.R. (1978). *The child's understanding of number*. Harvard: University Press.
Ghidoni, E. & Angelini, D. (2008). Esperienze di diagnosi negli adulti. Preparazione e utilizzo diagnostico di una batteria specifica. Relazione al convegno *Dislessia evolutiva negli adolescenti adulti*, Reggio Emilia.
Giaconi C. & Capellini, S.A. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Hawkley, L.C. & Cacioppo, J.T. (2010). Loneliness Matters: A Theoretical and Empirical Review of Consequences and Mechanisms. *Annals of Behavioural Medicine*, *40*, 218-227.
Idan, O. & Margalit, M. (2012). Percezioni socio emotive di sé, clima familiare e pensiero di speranza tra studenti con disabilità dell'apprendimento e studenti con risultati tipici delle stesse classi. *Journal of Learning Disabilities*, *47*, 136-152.
Lami, L., Palmieri, A., Solimando, M.C. & Pizzoli, C. (2008). Evoluzione del profilo di lettura nella dislessia: risultati di uno studio longitudinale su un gruppo di dislessici divenuti giovani adulti. *Dislessia*, *5*, 7-17.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170, "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" (2010, 18 ottobre). *Gazzetta Ufficiale*, (244), 1-3. www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/10/18/010G0192/sg

Messina, S. (2008). Disturbo di lettura, consapevolezza meta-fonologica e denominazione rapida: studio su 12 casi. *Dislessia*, *5*, 53-65.

Ministero dell'Istruzione (2020). *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2018/2019*. Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.

Nelson, J.M. & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a metaanalysis. *Journal of learning disabilities*, *44*(1), 3-17.

Panicker, A.S. & Chelliah, A. (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *25*(1), 17-23.

Polmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

Sabornie, E.J. (1994). Caratteristiche socio-affettive nei primi adolescenti identificati come disabili e non disabili dell'apprendimento. *Journal of Learning Disabilities*, *17*(4), 268-279.

Sainio, P.J., Eklund, K.M., Ahonen, T.P.S. & Kiuru, N.H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*, *52*(4), 287-298.

Sartori, G. (1984). *La Lettura*. Bologna: Il Mulino.

Scalisi, T.G., Pelagaggi, D. & Fanini, S. (2000). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.

Shultz, P. (2011). *My Dislexya* (Splendore, P. Trad.). Roma: Donzelli.

Snowling, M.J., Muter, V. & Carrol, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychiatry*, *48*(6), 609-618.

Stanchieri, L. (2016). L'esempio di Philip Schultz, il poeta dislessico, *Huffpost*. Disponibile in: www.huffingtonpost.it/luca-stanchieri/lesempio-di-philip-schultz-il-poeta-dislessico_b_11565284.html (ultima consultazione: 18/05/2023).

Stella, G. (2000). *In classe con un allievo con disordini dell'apprendimento*. Milano: Fabbri.

Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Concezione di sé, stile di attribuzione e autoefficacia Credenze di studenti con difficoltà di apprendimento con e senza deficit di attenzione e iperattività. *Journal of Learning Disabilities*, *25*(2), 649-664.

Tressoldi, P.E. (2002). I disturbi della scrittura. In Vicari, S. & Caselli, M.C. (a cura di), *I disturbi dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.

Vaughn, S., Elbaum, E.B., Schumm, J.S. & Hughes M.T. (1998). Risultati sociali per studenti con e senza disabilità dell'apprendimento in aule inclusive. *Journal of Learning Disabilities*, *31*(5), 428-436.

Vio, C., Tressoldi, P. & Lo Presti, G. (2012). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.

Waggoner, K. & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *23*(2), 8-97.

Percorsi di accessibilità culturale: il museo tra inclusione e tecnologia

di *Paola Paladini, Silvia Ceccacci, Aldo Caldarelli, Ilaria D'Angelo, Catia Giaconi*

Introduzione

La rivoluzione tecnologica degli ultimi decenni, in particolare l'avvento del World Wide Web nel 1994, ha portato a profondi cambiamenti sociali e culturali nella società. Le innovazioni informatiche e lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) hanno trasformato la produzione e la fruizione dei contenuti e il modo in cui le persone accedono alle informazioni. L'ambiente digitale si sta sviluppando come una realtà parallela in cui si creano relazioni e si svolgono attività simili al mondo reale. Anche i musei sono stati coinvolti in questa trasformazione digitale: l'esperienza museale sta evolvendo verso un approccio sempre più coinvolgente per i visitatori, soprattutto attraverso l'uso della Realtà Virtuale (VR) (Neuburger & Egger, 2017). La ricerca scientifica ha dimostrato che l'utilizzo di queste tecnologie nel campo del patrimonio culturale è fondamentale per attirare l'interesse dei visitatori, migliorare la loro esperienza e rendere le opere d'arte e gli artefatti culturali più accessibili (Giaconi, Ascenzi, Del Bianco, D'Angelo & Capellini, 2021a; Leopardi, Ceccacci, Mengoni, Naspetti, Gambelli, Ozturk & Zanoli, 2020; He, Wu & Li, 2018; Neuburger & Egger, 2017; McCall & Gray, 2014; Rua & Alvito, 2011; Carrozzino & Bergamasco, 2010; Noh, Sunar & Pan, 2009). Tuttavia, va considerato che queste tecnologie potrebbero non essere adatte a tutte le persone, poiché potrebbero comportare distrazioni o essere complesse per chi non ha familiarità con la tecnologia. Pertanto, potrebbero determinarsi difficoltà di accesso al patrimonio culturale (Leopardi, Ceccacci & Mengoni, 2021).

Il ricorso a dispositivi di feedback aptico può aumentare l'immersione negli ambienti virtuali e migliorare l'interazione tra il visitatore e gli oggetti virtuali. Questi dispositivi, infatti, forniscono informazioni tattili che

arricchiscono l'esplorazione dei contenuti virtuali, aumentando l'interesse del visitatore e l'accessibilità della Realtà Virtuale (Shogren, Caldarelli, Del Bianco D'Angelo & Giaconi, 2022; Ceccacci, Generosi, Leopardi, Mengoni & Mandorli, 2021).

Il presente studio si propone di valutare come l'utilizzo di dispositivi aptici in contesto museale possa favorire processi di inclusione culturale, consentendo a persone con disabilità di partecipare attivamente a contesti culturali e sociali e migliorando l'esperienza immersiva per tutti i visitatori.

Prospettive di inclusione al Museo

Il museo contemporaneo mira sempre più a diventare un luogo inclusivo in cui vi è la necessità di adattarsi alle esigenze dei visitatori, ampliando la loro funzione sociale. Nei musei, l'opera d'arte o i reperti non devono essere solo contemplati in modo passivo dal visitatore ma devono trasformarsi in un'esperienza coinvolgente, capace di suscitare curiosità e fornire informazioni chiare. Le proposte museali dovrebbero richiedere la partecipazione attiva del visitatore, offrendo la possibilità di interagire con le opere e con l'ambiente circostante. Progettare quindi un ambiente in VR con veri reperti archeologici trasformati in asset digitali è paragonato all'esperienza di un visitatore immerso in un vero museo, con il valore aggiunto di facilitare la creazione di mediatori specifici in grado di garantire al tempo stesso un'esperienza inclusiva.

Alcune ricerche (Kalyvioti & Mikropoulos, 2012) hanno mostrato come la realtà virtuale può favorire lo sviluppo di competenze specifiche nei bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES), attraverso l'utilizzo di un modello costruzionista volto a sostenere la conoscenza basata sull'esplorazione dell'ambiente immersivo (Cobb, 2007). Questi ambienti immersivi sono caratterizzati da flessibilità e controllabilità, in cui è possibile aumentare progressivamente il grado di complessità del compito e avere il controllo sul processo di apprendimento. Così, si potrebbe considerare la VR uno strumento efficace per l'apprendimento interattivo, in quanto stimola la motivazione e aumenta il grado di consapevolezza delle esperienze, creando un contesto favorevole allo sviluppo di particolari abilità che può essere trasferito nel mondo reale. Per questo motivo è possibile utilizzare la VR per abbattere barriere culturali, offrendo un nuovo modo di vivere la cultura che permette alle persone di essere al centro del processo di apprendimento. Altri studi (Di Tore, Todino & Sibilio, 2019) si sono concentrati sull'uso delle tecnologie immersive nei musei al fine di creare un ambiente di apprendimento efficace per le persone con BES e promuovere

la partecipazione attiva di tutti, ripensando la comunicazione nel museale e progettando gli interventi in base alle esigenze dei visitatori. In realtà, questi studi hanno dimostrato un miglioramento dell'esperienza del visitatore con l'aumento del coinvolgimento multisensoriale (Nesti, 2017).

Tuttavia, mentre le barriere legate al luogo e alla sua raggiungibilità sembrerebbero ovviamente superate con la collocazione digitale, così come parte delle motivazioni legate all'identità, alcune delle altre barriere identificate da Dawson (2014, 2011) restano potenzialmente in essere anche nel nuovo contesto. A queste si aggiungono o sovrappongono quelle che caratterizzano il cosiddetto digital divide. Inoltre, barriere legate a specifiche disabilità da parte degli utenti (ad esempio ipovedenti o non vedenti) rischiano di essere riprodotte anche virtualmente, nel caso in cui i musei virtuali non incorporino efficacemente specifiche tecnologie di accessibilità fin dalla fase di progettazione. Infatti, se ci chiediamo come un visitatore con disabilità possa vivere l'ambiente museale, rispettando i propri profili operativi e le personali modalità di apprendimento, troveremmo risposte diverse a seconda di questi dispositivi (Giaconi, Rodrigues & Del Bianco, 2019). Il cardine di questo approccio rimane sempre il co-design di tali ambienti per la comunità di persone con disabilità che si caratterizza una delle frontiere più innovative della pedagogia speciale applicata ai beni culturali (Caldarelli, Di Tore, Ceccacci, Todino, Campitiello & Giaconi, 2022).

La tecnologia aptica in contesto museale: stato dell'arte della ricerca

La tecnologia aptica consente di simulare il senso del tatto in un ambiente virtuale, offrendo all'utente una sensazione tattile tramite forza o vibrazione quando entra in contatto con oggetti virtuali (Butler & Neave, 2008). Questi oggetti sono rappresentati da modelli poligonali con texture manipolabili attraverso movimenti del braccio aptico con diversi gradi di libertà (Bergamasco, Frisoli & Barbagli, 2002b). Nell'ambito dei beni culturali, le informazioni tattili potrebbero integrare la percezione visiva, aumentando l'inclusività nella fruizione di opere d'arte e manufatti culturali (Reuter, Riviere, Couture, Mahut & Espinasse, 2010; Butler & Neave, 2008; Dettori, Avizzano, Marcheschi, Angerilli, Bergamasco, Loscos & Guerraz, 2003; Brogni, Avizzano, Evangelista & Bergamasco, 1999). Tuttavia, nonostante i dispositivi aptici possano costituire un asset per la fruizione più estesa del patrimonio culturale (Ceccacci *et al.*, 2021) la ricerca scientifica si è concentrata principalmente sull'implementazione della

tecnologia aptica in contesti militari, medici e industriali (El Rassi & El Rassi, 2020; Overtoom, Horeman, Jansen, Dankelman & Schreuder, 2019; Bolopion & Régnier, 2013; Aziz & Mousavi, 2009). Solo pochi studi hanno esplorano il suo potenziale in ambito educativo e culturale come musei e spazi culturali (Marto, Horeman, Jansen, Dankelman & Schreuder, 2022; Comes, 2016; Petrelli, Ciolfi, Van Dijk, Hornecker, Not & Schmidt, 2013; Brewster, 2005; Bergamasco, Brogni, Frisoli, Salvini, Vignoni & Anna, 2002a; Vignoni, 2002; Brogni *et al.*, 1999). Nessuno studio si è concentrato sullo studio dell'accessibilità e dell'usabilità di tali tecnologie sulle persone con disabilità. Tuttavia, vari ricercatori (Sreeni, Priyadarshini, Praseedha & Chaudhuri, 2012) sostengono che tali tecnologie possono portare indiscutibili benefici per le persone con disabilità. Tali convinzioni ad oggi non risultano però confermate da evidenze scientifiche.

Per garantire un'esperienza autentica e inclusiva con gli oggetti digitali, è importante considerare il feedback aptico come supporto alla percezione delle forme. Tuttavia, ci sono limiti attuali nella tecnologia aptica per l'esplorazione delle forme, specialmente nelle aree con discontinuità nella superficie. Questi limiti potrebbero influire sull'accessibilità dell'esperienza, soprattutto per i visitatori con disabilità, e sulla loro indipendenza nell'uso dei dispositivi aptici per esplorare gli artefatti.

Sono stati realizzati studi e applicazioni che combinano tecnologie di visualizzazione e tecnologie tattili nei musei, come il Museo della Forma Pura (Grow, Verner & Okamura, 2007; Tecchia Ruffaldi, Frisoli, Bergamasco & Carrozzino, 2007) o l'applicazione nel Museo dell'Oro di Bogotà (Figueroa Coral, Boulanger, Borda, Londoño, Vega, Prieto & Restrepo 2009). Tuttavia, è ancora necessario condurre uno studio approfondito sull'implementazione di tecnologie aptiche nei musei tattili, coinvolgendo i visitatori per testare la loro percezione e valutare l'efficacia di tali dispositivi e il loro effettivo potenziale, soprattutto in relazione all'accessibilità e all'autonomia delle persone con disabilità.

In questo contesto, il presente studio mira a valutare la facilità di apprendimento di un dispositivo aptico basato su feedback di forza da parte delle persone con disabilità, ovvero a valutare il livello di usabilità da essi percepito durante la prima interazione con tale tecnologia. A tal fine è stato condotto uno studio esplorativo presso il Centro di Ricerca per l'Insegnamento e l'Apprendimento, l'Inclusione, la Disabilità e la Tecnologia Educativa (TIncTec) dell'Università di Macerata.

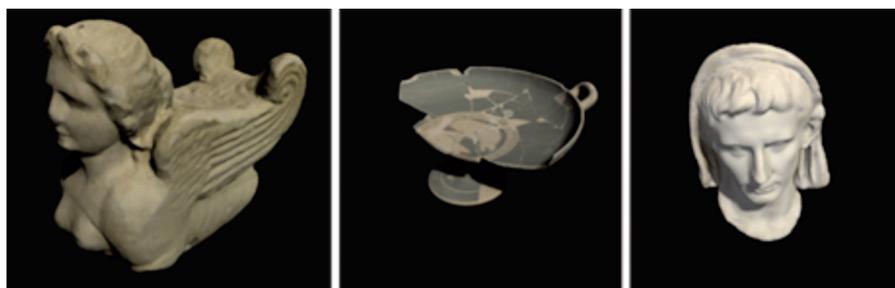
Il protocollo per la valutazione della facilità apprendimento

Nell'indagine esplorativa condotta, sono state coinvolte un totale di 32 persone, tra cui 9 adulti (1 con una disabilità fisica), 12 ragazzi (2 con una disabilità intellettiva di grado lieve e 2 con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, DSA) e 11 bambini (1 con una disabilità intellettiva di grado lieve e 2 con DSA). A queste persone è stato chiesto di interagire con un dispositivo aptico per navigare e manipolare oggetti virtuali visualizzati su un monitor PC Philips Led 24" full HD, mentre erano seduti a una scrivania regolabile in altezza per garantire il massimo comfort durante l'interazione. Per questo scopo, è stato utilizzato il Geomagic Touch X, un dispositivo a 6 gradi di libertà con un feedback di forza elevato di 3D System.

Le applicazioni di realtà virtuale considerate sono state sviluppate utilizzando Unity 3D, con l'ausilio del plugin Unity Openhaptics di 3D Systems. Queste applicazioni permettono agli utenti di interagire con gli oggetti virtuali utilizzando una sonda virtuale. Quando la punta della sonda entra in contatto con l'oggetto virtuale, il Touch X trasmette un feedback di forza all'utente che tiene la "penna" tramite attuatori meccanici del dispositivo. Questo feedback simula la sensazione di "collisione" tra la punta della sonda e la superficie dell'oggetto virtuale, e la resistenza che il materiale virtuale stesso offre, basandosi sul principio di azione e reazione. Inoltre, premendo il pulsante situato sul manico del dispositivo, è possibile "attaccare" la sonda virtuale all'oggetto virtuale nel punto di contatto. In questo modo, è possibile spostare l'oggetto virtuale all'interno della scena virtuale semplicemente muovendo il manico lungo gli assi x, y, z o attraverso rotazioni di rollio, beccheggio e imbardata.

Al fine di valutare l'usabilità del dispositivo aptico sia per le persone con disabilità che per quelle senza, i partecipanti sono stati introdotti inizialmente a una breve sessione di addestramento sull'interazione con gli oggetti virtuali tramite il dispositivo aptico. Successivamente, sono stati invitati a interagire liberamente con vari oggetti virtuali al fine di familiarizzare con l'uso del dispositivo e successivamente navigare e manipolare gli oggetti.

Per stimolare un maggiore interesse nell'utilizzo, gli oggetti virtuali considerati erano rappresentazioni digitali di reperti archeologici altamente realistici (fig. 1).

Fig. 1 - Esempi di copie digitali di reperti archeologici

La valutazione dell'apprendimento dello strumento è stata condotta utilizzando una tecnica chiamata video analisi delle interazioni (VIA) (Jordan & Henderson, 1995), effettuata in modo indipendente da tre esperti di interazione uomo-computer. Gli esperti hanno considerato gli elementi quantitativi riportati nella tabella 1.

Tab. 1 - Criteri quantitativi considerati per la valutazione della facilità di apprendimento

Criteri di valutazione	**Metriche**
Efficacia apprendimento	Numero di adattamenti della spiegazione % tempo speso nella navigazione in autonomia/ senza supporto Numero di interventi di supporto
Efficienza apprendimento	Tempo complessivo della spiegazione Tempo impiegato per apprendere modalità di navigazione Tempo impiegato per apprendere modalità di manipolazione

Al fine di valutare l'efficacia e l'efficienza dell'apprendimento, è stato calcolato il valore di ogni metrica per ciascun partecipante, prendendo in considerazione la mediana dei valori determinati dai tre esperti che hanno condotto l'analisi video. Oltre ai dati quantitativi, sono stati considerati anche aspetti qualitativi dell'interazione tra i ricercatori che hanno condotto l'esperimento e i partecipanti coinvolti. Questi aspetti includono la comunicazione (il linguaggio utilizzato, il tono e il ritmo della voce) e la gestualità durante le spiegazioni, così come la postura e la corretta presa del dispositivo touch.

Analisi e discussione dei risultati

Al fine di valutare l'efficacia e l'efficienza dell'apprendimento, è stato calcolato il valore di ogni metrica per ciascun partecipante, prendendo in considerazione la mediana dei valori determinati dai tre esperti che hanno condotto l'analisi video. Oltre ai dati quantitativi, sono stati considerati anche aspetti qualitativi dell'interazione tra i ricercatori che hanno condotto l'esperimento e i partecipanti coinvolti. Questi aspetti includono la comunicazione (il linguaggio utilizzato, il tono e il ritmo della voce) e la gestualità durante le spiegazioni, così come la postura e la corretta presa del dispositivo touch.

L'analisi dei dati quantitativi è stata condotta utilizzando il test ANOVA, prendendo in considerazione l'età e la presenza di disabilità come fattori tra i soggetti. Sono stati considerati tre gruppi di età distinti: bambini (10-14 anni), ragazzi (14-17 anni) e adulti (18-46 anni).

In generale, non sono state riscontrate differenze statisticamente significative tra i tre gruppi per quanto riguarda l'efficienza dell'apprendimento, come la durata delle spiegazioni e il tempo necessario per familiarizzare con i comandi di navigazione e manipolazione. Tuttavia, è emersa una differenza statisticamente significativa per quanto riguarda l'efficacia dell'apprendimento, specificamente per il numero di adattamenti delle spiegazioni, $F(2, 21) = 3.790$, $p = .039$.

Attraverso il test HSD di Tukey per confronti multipli, è stato rilevato che il numero medio di adattamenti delle spiegazioni richiesti dai bambini è risultato diverso da quello richiesto dai ragazzi ($p = .21$, 95% C.I. = [0.39, 4.22]) e da quello richiesto dagli adulti ($p = .30$, 95% C.I. = [0.23, 3.96]). I dati riportati nella tabella 2 mostrano che sia i bambini che i ragazzi hanno richiesto un maggior numero di adattamenti delle spiegazioni rispetto agli adulti.

Per quanto riguarda il livello di autonomia e la necessità di supporto, non sono emerse differenze significative tra i gruppi.

Nel confronto tra i dati di performance dei partecipanti con e senza disabilità, sono emerse differenze statisticamente significative sia in termini di efficacia che di efficienza dell'apprendimento.

Tab. 2 - Confronto tra le performance di bambini, ragazzi e adulti

	Bambini		Ragazzi		Adulti	
Efficacia di apprendimento	**M**	**DS**	**M**	**DS**	**M**	**DS**
N. adattamenti	4	1,55	4	2,29	2	1,13
% tempo autonomia	0,51	0,29	0,63	0,21	0,57	0,3
N. richieste supporto	4	1,31	3	1,74	2	1,41
Efficienza di apprendimento	**M**	**DS**	**M**	**DS**	**M**	**DS**
Tot. tempo spiegazione	226	89,56	164	89,59	186	91,82
Tot. tempo app. navigazione	164	75,59	162	82,77	129	60,99
Tot. tempo app. manipolazione	150	73,07	124	57,53	127	36,36

In particolare, sono emerse differenze statisticamente significative per i seguenti aspetti:

– il numero di adattamenti della spiegazione: $F(1, 31) = 3.583$, $p = .038$;
– il numero di richieste di supporto: $F(1, 31) = 8.040$, $p = .008$;
– il tempo impiegato per apprendere la modalità di navigazione: $F(1, 31) = 4.721$, $p < 0.038$.Il tempo impiegato per apprendere la modalità di manipolazione: $F(1, 31) = 3.583$, $p = .033$.

Come si può notare dai dati riportati nella tabella 3, le persone con disabilità hanno mostrato una maggiore necessità di adattamenti nella spiegazione, richieste di supporto durante la navigazione e hanno impiegato più tempo per apprendere come utilizzare il dispositivo aptico per la navigazione e la manipolazione degli oggetti.

D'altra parte, non sono state riscontrate differenze statisticamente significative per quanto riguarda la durata totale della spiegazione e la percentuale di tempo in cui i partecipanti hanno utilizzato autonomamente lo strumento.

Tab. 3 - Confronto tra le performance dei partecipanti con e senza disabilità

	Persone senza disabilità		Persone con disabilità	
Efficacia di apprendimento	**M**	**DS**	**M**	**DS**
N. adattamenti	3	1,98	5	3,5
% tempo autonomia	0,57	0	0,53	0,17
N. richieste supporto	3	1,6	6	4,95
Efficienza di apprendimento	**M**	**DS**	**M**	**DS**
Tot. tempo spiegazione	191	90,27	277	235,79
Tot. tempo app. navigazione	153	73,13	243	162,16
Tot. tempo app. manipolazione	127	58,94	192	124,38

Analizzando i dati qualitativi, è emerso che l'interazione e la comunicazione sono state ben gestite dal gruppo di esperti, ottenendo un feedback positivo da parte dei partecipanti. In generale, i partecipanti hanno mostrato un forte interesse e coinvolgimento durante l'esperimento.

Per i bambini senza disabilità, è stato utilizzato un linguaggio semplice e chiaro, garantendo una comunicazione omogenea per tutti gli utenti (Giaconi & Del Bianco, 2019; Shogren *et al.*, 2022). La comunicazione verbale è stata accompagnata da un tono colloquiale/amichevole, un ritmo lento e un volume alto per favorire l'attenzione dei partecipanti più giovani. Inoltre, la spiegazione è stata adattata in modo da rendere l'interazione con il dispositivo un'esperienza ludica. Questo approccio ludico ha creato un ambiente positivo che ha favorito l'attenzione dei bambini e il loro coinvolgimento nell'apprendimento. Tuttavia, i bambini hanno richiesto un maggior supporto da parte dei ricercatori rispetto ai ragazzi e agli adulti.

Per i ragazzi e gli adulti, è stato utilizzato un linguaggio più specifico. Inoltre, per stimolare la motivazione e l'interesse, la spiegazione è stata arricchita con narrazioni storiche e riferimenti alle peculiarità degli oggetti virtuali. Nei ragazzi e nelle ragazze, in particolare, sono state evidenziate le caratteristiche degli oggetti attraverso la navigazione con il dispositivo aptico. Gli adulti, invece, sono stati in grado di interfacciarsi autonomamente con il dispositivo dopo un breve periodo di adattamento. Di conseguenza, la durata della spiegazione e i tempi di apprendimento sono stati inferiori rispetto agli altri gruppi, e l'attenzione e il coinvolgimento sono risultati più omogenei.

Per le persone con disabilità, il linguaggio utilizzato è stato adeguato alle loro esigenze, con toni colloquiali e un linguaggio semplificato o specifico, a seconda delle necessità individuali. Nel complesso, il gruppo ha dimostrato un coinvolgimento attento e partecipativo, ad eccezione di due casi di una ragazza e una bambina con disabilità intellettiva lieve che hanno mostrato un coinvolgimento limitato, commenti incerti e risposte incerte.

Riguardo al gruppo di persone con disabilità, i dati evidenziano tempi di apprendimento più lunghi e una maggiore necessità di supporto durante l'interazione rispetto al gruppo senza disabilità.

Un altro elemento analizzato è stato la postura e la corretta presa del manipolo del dispositivo touch. Nel gruppo senza disabilità, non sono state riscontrate particolari difficoltà nella presa. Nel gruppo dei bambini con disabilità, si è notata una presa scorretta del manipolo in tutti i casi, nonostante i suggerimenti specifici sul posizionamento delle dita e della mano. Nel gruppo dei ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), invece, si è riscontrata una corretta esecuzione della presa in tutti i casi.

Tuttavia, sia i ragazzi che l'adulto con disabilità non hanno sempre mantenuto una corretta posizione delle dita sul manipolo. In particolare, i ragazzi hanno manifestato difficoltà nella presa e instabilità nella posizione della mano, mentre l'adulto ha mostrato una presa eccessivamente rigida con conseguente affaticamento.

Conclusioni

La ricerca esplorativa presentata si propone di evidenziare come gli ambienti digitali possano generare nuove forme di interazione, promuovendo una partecipazione attiva e una fruizione culturale più ampia e diffusa. Attraverso l'utilizzo di nuovi linguaggi, modalità interattive innovative e soluzioni personalizzabili, l'esperienza museale può aprirsi a un pubblico sempre più diversificato e favorire una maggiore accessibilità (Ciccolungo, Zitti, Gentilozzi, Crescimbeni, Del Bianco, D'Angelo, Sarchet & Giaconi, 2023; Shogren *et al.*, 2022; Bortolotti & Paoletti, 2021; Capomagi, Santoro, D'Angelo, Del Bianco, Capellini & Giaconi, 2021; Giaconi *et al.*, 2021a; Giaconi, Del Bianco, D'Angelo, Halwany & Capellini, 2021b; Vi, Ablart, Gatti, Velasco & Obrist, 2017; Sandell, 2003). Tuttavia, è importante che l'integrazione dei dispositivi all'interno dei percorsi museali avvenga in modo armonico e non invasivo, al fine di evitare la creazione di spazi puramente spettacolari o tecnici. È necessario sfruttare le potenzialità dei dispositivi e creare contenuti di alta qualità per sviluppare strategie mirate alle esigenze del pubblico e alla valorizzazione del patrimonio culturale (Giaconi *et al.*, 2021a; Giaconi *et al.*, 2021b; Ibem, Oni, Umoren & Ejiga, 2017).

Un museo che decide di adottare strumenti digitali deve essere coerente nel considerare la tecnologia come un mezzo per veicolare contenuti e diffondere la cultura in modi innovativi, piuttosto che come un fine a se stesso. Sebbene gli ambienti digitali non possano sostituire completamente la visita fisica a un museo, possono contribuire a rendere la fruizione più accessibile e comunicare a un pubblico più ampio, contrastando la comunicazione culturale spesso elitaria presente in Italia. L'esperienza fisica del patrimonio, mediata dalla tecnologia, non viene sostituita, ma viene veicolata in modo diverso per sfruttare le diverse opportunità comunicative offerte da questi nuovi strumenti e stimolare l'interesse e la curiosità culturale del pubblico (Lisney, Bowen, Hearn & Zedda, 2013; Leopardi *et al.*, 2020; Ceccacci *et al.*, 2021).

In conclusione, i musei virtuali possono avere un impatto reale nella promozione dell'inclusione sociale quando l'accessibilità e le forme di per-

sonalizzazione vengono integrate in modo sinergico. I musei virtuali possono avere un reale impatto in termini di promozione dell'inclusione sociale a fronte di minori costi; questo però non è in alcun modo un fenomeno automatico. I musei virtuali possono anche diventare una componente ulteriore dell'industria culturale, giocando un ruolo di riproduzione simbolica dell'ordine sociale esistente e delle dinamiche di esclusione. Accanto agli ostacoli genericamente associati alle istituzioni museali per una fruizione inclusiva e che promuova a sua volta l'inclusione nella società più ampia, i musei virtuali rischiano di introdurre nuovi ostacoli legati al digital divide e alle caratteristiche specifiche delle proprie piattaforme tecniche.

In ogni caso, senza una presa di coscienza della natura ideologica della retorica del libero accesso (che nasconde il fatto che l'accesso al patrimonio museale è condizionato, tra gli altri, da fattori culturali condizionati economicamente e socialmente), i musei virtuali rischiano di diventare un ulteriore elemento di trasmissione culturale, riproduzione delle disuguaglianze nella distribuzione della conoscenza sociale. Al contrario, l'acquisizione di questa coscienza può permettere lo sviluppo di prassi emancipative ed inclusive in grado di rendere i musei virtuali un elemento importante nella sfera della società civile per quanto riguarda la lotta all'esclusione sociale. Il coinvolgimento diretto dei soggetti nei cui confronti si intende attuare dinamiche inclusive può permettere l'instaurarsi di circuiti virtuosi, in cui attività culturale del museo virtuale e inclusione sociale si rinforzano a vicenda.

Bibliografia

Aziz, F.A. & Mousavi M. (2009). A Review of Haptic Feedback in Virtual Reality for Manufacturing Industry. *Journal of Mechanical Engineering*, *40*, 68-71.

Bergamasco, M., Brogni, A., Frisoli, A., Salvini, F., Vignoni, M. & Anna, S.S.S. (2002a). Tactual exploration in cultural heritage. In *XIV Round Table Computer-Aided Egyptology*, Pisa (IE2002).

Bergamasco, M., Frisoli A. & Barbagli, F. (2002b). Haptics technologies and cultural heritage applications. In *Proceedings of Computer Animation 2002 (CA 2002)* (pp. 25-32).

Bolopion, A. & Régnier, S. (2013). A Review of Haptic Feedback Teleoperation Systems for Micromanipulation and Microassembly. *IEEE Transactions on Automation Science and Engineering*, 10(3), 496-502.

Bortolotti, E. & Paoletti, G. (2021). Disabilità intellettiva e accessibilità culturale. Una proposta per facilitare l'accesso alle informazioni in ambito museale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *9*(2), 94-104.

Brewster, S.A. (2005). The impact of haptic "touching"' technology on cultural applications. In Hemsley, J., Cappellini, V. & Stanke, G. (Eds.), *Digital Applications for Cultural Heritage Institutions*. London: Routledge.

Brogni, B.A., Avizzano, C.A., Evangelista, C. & Bergamasco, M. (1999). Technological approach for cultural heritage: augmented reality. In *8th IEEE International Workshop on Robot and Human Interaction. RO-MAN'99* (pp. 206-212).

Butler, M. & Neave, P. (2008). Object appreciation through haptic interaction. In *Proceedings of Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* (pp. 133-141). Ascilite Melbourne 2008.

Caldarelli, A., Di Tore, S., Ceccacci, S., Todino, M.D., Campitiello, L. & Giaconi, C. (2023). Co-designing Immersive and Inclusive Virtual Museum with Children and People with Disabilities: A Pilot Study. In *Proceedings of 2022 International Conference on Computational Science and Computational Intelligence* (CSCI), IEEE.

Capomagi, G., Santoro, A., D'Angelo, I., Del Bianco, N., Capellini, S.A. & Giaconi, C. (2021). L'arte a occhi chiusi. Percezione tattile ed educazione artistica. In D'Angelo, I., Santoro, A. & Marfoglia, A. (a cura di), *La formazione dell'insegnante specializzato nella scuola dell'infanzia e primaria. Esperienze e progetti a confronto* (pp. 132-144). Baubassin: Edizioni Accademiche Italiane.

Carrozzino, M. & Bergamasco, M. (2010). Beyond virtual museums: Experiencing immersive virtual reality in real museums. *Journal of Cultural Heritage*, *11*(4), 452-458.

Ceccacci, S., Generosi, A., Leopardi, A., Mengoni, M. & Mandorli, A.F. (2021). The Role of Haptic Feedback and Gamification in Virtual Museum Systems. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, *14*, 1-14.

Ciccolungo, B., Zitti, M., Gentilozzi, C., Crescimbeni, M., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Sarchet, T. & Giaconi, C. (2023). Arte e Inclusione: un connubio possibile. In Gentilozzi, C. & Crescimbeni, M. (a cura di), *Didattica Inclusiva nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Esperienze e progetti in rete* (pp. 61-79). Baubassin: Edizioni Accademiche Italiane.

Cobb, S.V. (2007). Virtual environments supporting learning and communication in special needs education. *Topics in Language Disorders*, *27*(3), 211-225.

Comes, R. (2016). Haptic devices and tactile experiences in museum exhibitions. *Journal of Ancient History and Archaeology*, *3*(4), 60-64.

Dawson, E. (2011). Display Case: Whose museum?. *Museum*, July/August, 25.

Dawson, E. (2014). Equity in Informal Science Education: Developing an Access and Equity Framework for Science Museums and Science Centres. *Studies in Science Education*, *50*(2), 209.

Dettori, A., Avizzano, C.A., Marcheschi, S., Angerilli, M., Bergamasco, M., Loscos, C. & Guerraz, A. (2003). Art Touch with CREATE haptic interface. In *ICAR Proceedings*, *International Conference on Advanced Robotics*, 269.

Di Tore, S., Todino, M.D. & Sibilio, M. (2019). L'apprendimento in ambienti di mixed reality Mixed Reality Learning Environment. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, *26*, 151.

El Rassi, I. & El Rassi, J.M. (2020). A review of haptic feedback in tele-operated robotic surgery. *Journal of Medical Engineering & Technology*, *44*(5), 247-254.
Figueroa, P., Coral, M., Boulanger, P., Borda, J., Londoño, E., Vega, F., Prieto, F. & Restrepo, D. (2009). Multi-modal exploration of small artifacts: an exhibition at the Gold Museum in Bogota. In *Proceedings of the 16th ACM Symposium on Virtual Reality Software and Technology* (pp. 67-74).
Giaconi, C., Ascenzi, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Capellini, S.A. (2021a). Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. *The International Journal of the Inclusive Museum*, *14*, 95-106.
Giaconi, C. & Del Bianco, N. (2019). *Inclusione 3.0*. Milano: FrancoAngeli.
Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Halwany, S. & Capellini, S.A. (2021b). Cultural accessibility of people with Intellectual disabilities: A pilot study in Italy. *JESET*, *7*(1), 17-26.
Giaconi, C., Rodrigues, M.B. & Del Bianco, N. (2019). *Gettare lo sguardo in avanti. La co-progettazione nella pedagogia speciale*. Baubassin: Edizioni Accademiche Italiane.
Grow, D.I., Verner, L.N. & Okamura, A.M. (2007). Educational Haptics. In *AAAI Spring Symposium: Semantic Scientific Knowledge Integration*.
He, Z., Wu, L. & Li, X.R. (2018). When art meets tech: the role of augmented reality in enhancing museum experiences and purchase intentions. *Tourism Management*, *68*, 127-139.
Ibem, E. O., Oni, O.O., Umoren E. & Ejiga, J. (2017). An Appraisal of Universal Design Compliance of Museum Buildings in Southwest Nigeria. *International Journal of Applied Engineering Research*, *12*(23), 13731-13741.
Jordan, B. & Henderson, A. (1995). *Interaction Analysis: Foundations and Practice*. *Journal of the Learning Sciences*, *4*(1), 39-103. DOI: 10.1207/s15327809jls0401_2
Kalyvioti, K. & Mikropoulos, T.A. (2012). Virtual Environments and Dyslexia: A Literature Review. *Procedia Computer Science*, *27*, 138-147,
Leopardi, A., Ceccacci, S. & Mengoni, M. (2021). A New Paradigm for the Enjoyment and Exploitation of Cultural Heritage Based on Spatial Augmented Reality: The Case of the Ducal Palace of Urbino. In *Proceedings of the ASME 2021 International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference* 2 (pp. 1-8).
Leopardi, A., Ceccacci, S., Mengoni, M., Naspetti, S., Gambelli, D., Ozturk, E. & Zanoli, R. (2020). X-reality technologies for museums: a comparative evaluation based on presence and visitors experience through user studies. *Journal of Cultural Heritage*, *47*, 188-198.
Lisney, E., Bowen, J.P., Hearn, K. & Zedda, M. (2013). Museums and Technology: Being Inclusive Helps Accessibility for All. *The Museum Journal*, *56*(3), 353-361.
Marto, A., Gonçalves, A., Melo, M. & Bessa, M. (2022). A survey of multisensory VR and AR applications for cultural heritage. *Computers & Graphics*, 102, 426-440.

McCall, V. & Gray, C. (2014). Museums and the "new museology": theory, practice and organisational change. *Museum Management and Curatorship*, *29*(1), 19-35.

Nesti, R. (2017). *Game-Based Learning: gioco e progettazione ludica in educazione*. Pisa: ETS.

Neuburger, L. & Egger, R. (2017). An Afternoon at the Museum: Through the Lens of Augmented Reality. In Schegg, R. & Stangl, B. (Eds.), *Information and Communication Technologies in Tourism* (pp. 241-254). Cham: Springer.

Noh, Z., Sunar, M.S. & Pan, Z. (2009). A Review on Augmented Reality for Virtual Heritage System. In Chang, M., Kuo, R., Kinshuk Chen, G.D. & Hirose, M. (Eds.), *Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development. Edutainment 2009*. Lecture Notes in Computer Science, 5670. Berlin, Heidelberg: Springer.

Overtoom, E.M., Horeman, T., Jansen, F.W., Dankelman, J. & Schreuder, H.W.R. (2019). Haptic Feedback, Force Feedback, and Force-Sensing in Simulation Training for Laparoscopy: A Systematic Overview. *Journal of Surgical Education*, *76*(1), 242-261.

Petrelli, D., Ciolfi, L., Van Dijk, D., Hornecker, E., Not, E. & Schmidt, A. (2013). Integrating material and digital: a new way for cultural heritage. *Interactions*, *20*(4), 58-63.

Reuter, P., Riviere, G., Couture, N., Mahut, S. & Espinasse, L. (2010). ArcheoTUI – driving virtual reassemblies with tangible 3D interaction. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, *3*(2), 1-13.

Rua, H. & Alvito, P. (2011) Living the past: 3D models, virtual reality and game engines as tools for supporting archaeology and the reconstruction of cultural heritage–the case-study of the Roman villa of Casal de Freiria. *Journal of Archaeological Science*, *38*(12), 3296-3308.

Sandell, R. (2003). *Museums, society, inequality*. London: Routledge.

Shogren, K.A., Caldarelli, A., Del Bianco N., D'Angelo I. & Giaconi, C. (2022). Co designing inclusive museum itineraries with people with disabilities: A case study from self-determination. *Education Sciences & Society*, 2, 214-226.

Sreeni, K.G., Priyadarshini, K., Praseedha, A.K. & Chaudhuri, S. (2012), *Haptic Rendering of Cultural Heritage Objects at Different Scales*. In Isokoski, P. & Springare, J. (Eds.), *Haptics: Perception, Devices, Mobility, and Communication*. Berlin: Springer.

Tecchia, F., Ruffaldi, E., Frisoli, A., Bergamasco, M. & Carrozzino, M. (2007). Multimodal Interaction For The Web, Figure 7. In Trant, J. & Bearman, D. (Eds.), *Museums and the Web 2007: Proceedings*. Toronto: Archives & Museum Informatics. Published March 31, 2007 at www.archimuse.com/mw2007/papers/tecchia/tecchia-fig7.html.

Vi, C.T., Ablart, D., Gatti, E., Velasco, C. & Obrist, M. (2017). Not just seeing, but also feeling art: Mid-air haptic experiences integrated in a multisensory art exhibition. *International Journal of Human-Computer Studies*, *108*, 1-14.

Vignoni, M. (2002). Tactual Exploration in Cultural Heritage. In Conference: *Proceedings of the XIV Computer-aided Egyptology Round Table (IE2002).*

Processi inclusivi tra letteratura per l'infanzia e relazioni con enti del territorio: una sperimentazione alla Casa delle Culture di Ancona

di *Elena Boaro, Elena Girotti, Chiara Gentilozzi, Anna Ascenzi*

Introduzione

La sperimentazione che andiamo a presentare nelle prossime pagine, nasce da un preciso intento, quello di comprendere quali siano le modalità attraverso cui promuovere l'inclusione di bambini – non italofoni, ma nati in Italia, e che presentano specifici bisogni del linguaggio – in un contesto extrascolastico, promuovendone il senso di appartenenza e di partecipazione attraverso lo strumento "libro di letteratura per l'infanzia" declinato nelle sue forme di albo illustrato e audiolibro/fiaba musicale. La sperimentazione è stata infatti articolata in tre diversi momenti incentrati sulla proposta dei seguenti tre libri editi da Babalibri: *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (2015), *Pezzettino* di Leo Lionni (2019), *Luna e la camera blu* di Jullien Magdalena Guirao e Christine Davenier (2014, 2020). Per quanto riguarda la loro tipologia narrativa, questi libri appartengono a quella degli albi illustrati; in questo specifico progetto sono però stati utilizzati anche nella loro versione di Fiaba musicale e di Storia da Ascoltare. Nei paragrafi successivi si indicheranno più nel dettaglio le attività proposte. Durante la sperimentazione, si è tenuto conto di come i partecipanti abbiano reagito ad esse e alle differenti tipologie narrative; si è cercato inoltre di osservare quali meccanismi di ricostruzione collettiva e co-costruzione del significato siano emersi e in che modo abbiano favorito la comprensione, la partecipazione e l'inclusione di tutti i bambini.

Albo illustrato e Audiolibro

Per favorire il senso d'appartenenza e la partecipazione attiva degli studenti e dei ragazzi nei contesti scolastici ed extra-scolastici, ma anche per

favorire l'inclusione scolastica e sociale è possibile avvalersi di un valido strumento: il libro di letteratura per l'infanzia. Esso può declinarsi anche come ausilio per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali: è quanto sostenuto da Canevaro, il quale sottolinea come i libri, inclusi quelli illustrati, che «raccolgono e fanno nascere parole» (Canevaro, 2009, p. 9) possano effettivamente aiutare gli studenti ad esprimersi, a dialogare con gli altri, ma anche a conoscere. Canevaro, infatti, afferma:

> Un libro può offrire immagini, simboli, percorsi narrativi, metafore che, insieme o singolarmente, possono permettere le connessioni e la riconciliazione fra la propria condizione e l'impegno del processo della conoscenza. La conoscenza non è una verità oggettiva e quindi neutra, refrattaria ad ogni accertamento di responsabilità etica. È incontrare "qualcosa" che accompagni verso… (Canevaro, 2009, p. 10).

La proposta di questa tipologia narrativa in grande o in piccolo gruppo favorisce, inoltre, la capacità di esporre la propria emotività e le proprie impressioni e consente di favorire la condivisione e la costruzione di significati comuni (Dezi, Girotti & Ascenzi, 2023) – la capacità di andare insieme verso, per citare di nuovo Canevaro; così facendo educa anche al rispetto reciproco, all'ascolto e alla valorizzazione del punto di vista degli altri.

Per quanto riguarda la tipologia testuale utilizzata nello specifico in questo progetto, l'albo illustrato, conosciuto anche come picturebook, esso si distingue dagli altri libri che semplicemente includono immagini, poiché possiede un linguaggio proprio, con espressioni e narrazioni uniche (Hamelin, 2012). Le immagini in un albo illustrato non sono solo un complemento al testo preesistente, ma si sviluppano insieme alle parole, diventando elemento narrativo centrale. Le figure si alternano, si sovrappongono e si intrecciano con il testo, creando una sorta di doppia voce verbale-visiva, che facilita la comprensione anche ai più piccoli che non sono ancora in grado di leggere o alle persone che non conoscono la lingua. Questa interazione, tra il canale visivo e verbale, avviene in un ritmo musicale che dà respiro alla storia e coinvolge il lettore (Terrusi, 2012; Tontarini, 2012). L'albo illustrato è un'opera artistica completa universale che coinvolge i sensi e stimola la creatività: attraverso la fusione di parole e immagini, offre un'esperienza di lettura unica, in cui i lettori possono immergersi completamente: le illustrazioni non solo rendono visivamente accessibile il testo, ma aggiungono un livello di profondità e interpretazione che amplifica l'esperienza del lettore.

La dimensione visiva è quindi fondamentale negli albi illustrati per le potenzialità di immaginazione e di accessibilità che la contraddistingue. Tuttavia, in questa sperimentazione si è anche voluto tentare di vedere se

l'assenza delle immagini e l'attenzione alla dimensione puramente orale potesse avere un effetto simile; la sperimentazione si colloca infatti all'interno di un progetto più ampio che cerca di comprendere se e con quali modalità l'ascolto orale di storie – mediato anche attraverso la tecnologia – possa avere degli effetti in termini di alfabetizzazione e inclusione.

Due sono i presupposti alla base di ciò: il primo è dato dal nesso tra alfabetizzazione e inclusione laddove si ritiene che promuovere la prima – e quindi avere accesso alla parola –, permetta lo sviluppo di quel processo inclusivo, quella «cornice dentro cui gli alunni – a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale –, possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola» (Dovigo, 2015 in Giaconi, 2020, p. 263). Il secondo aspetto riguarda il fatto che l'alfabetizzazione è legata anche al suono (Malaguti, 2017) e che concentrarsi anche su una dimensione sonora – e non soltanto su quella visiva – possa essere un tentativo di coniugare diversi tipi di alfabetizzazione (UNESCO, 2023; Lewis, 20117) e fare spazio a una didattica più «accessibile a tutte le varie modalità di apprendimento» (Ianes & Canevaro, 2015, p. 8). Da questo punto di vista si ritiene che questa modalità narrativa puramente orale possa costituire uno strumento intrinsecamente inclusivo, in quanto può permettere di superare i vincoli testuali del racconto e consentire a tutti di ascoltare la narrazione e di comprenderla, superando le barriere linguistiche legate alla lettura della narrazione scritte. A tale proposito, uno studio condotto nel 2021, sugli audiolibri – il report *The Role of Audiobooks to Engage Reluctant Readers and Underrepresented Children and Young People* di Best e Clark –, mostra come gli audiobook possano essere uno strumento che risulta particolarmente funzionale per i ragazzi che gradiscono ascoltare il racconto – più che leggerlo –, di personaggi che abbiano caratteristiche diverse dalle loro o che provengano da background differenti, come normalmente avviene ed è rilevabile nella realtà (Best & Clark, 2021, p. 3) oppure, ancora, che rappresentino chi fa parte delle minoranze, consentendo un processo di riconoscimento dei lettori nel protagonista nella narrazione (Best & Clark, 2021, p. 9).

Questi aspetti dell'audiobook, come è stato dimostrato dalla ricerca, lo rendono uno strumento accattivante, al punto da far sì che sia un incentivo, in alcuni casi, per avvicinarsi e appassionarsi alla lettura (Best & Clark, 2021, p. 11). Tenendo conto di tutto ciò, nella sperimentazione si è scelto di utilizzare, oltre agli albi illustrati, anche alcune tra le Fiabe musicali e le Storie da Ascoltare realizzate da Babalibri. Secondo l'editore, le prime non possono essere definite degli audiolibri (Ascenzi & Girotti, in corso di pubblicazione), pur condividendo con essi alcuni aspetti: esse rappresentano piuttosto una "versione estesa" dell'oggetto libro dal momento che alla

fine di ogni testo cartaceo è possibile trovare un Qr-code tramite cui avere accesso a una versione sonora della storia letta ad alta voce e accompagnata dalla musica classica. Anche le Storie da Ascoltare sono storie lette ad alta voce e accompagnate dalla musica; esse si presentano però in maniera "scollegata" rispetto al testo cartaceo poiché non è necessario essere in possesso del libro per avere accesso ad esse: sono infatti state rese disponibili e accessibili gratuitamente sul sito dell'editore Babalibri[1].

Si ipotizza che le Fiabe musicali, così come le Storie da Ascoltare possano essere uno strumento efficace per favorire l'amore e l'accesso alle pratiche di lettura, e al tempo stesso alla musica classica. Inoltre, in queste tipologie narrative l'intonazione e la modulazione della voce narrante e il sottofondo musicale, con i suoi crescendo e decrescendo ed il variare dell'intensità dei suoni, potrebbero contribuire a coinvolgere i bambini nel racconto dal punto di vista emotivo, ma anche aiutare a comprendere il senso ed il significato profondo della narrazione e a prendere la parola rispetto a essa.

Queste tre diverse "forme" di libro per l'infanzia – albi illustrati, Fiabe musicali e Storie da Ascoltare –, sono state utilizzate nella sperimentazione condotta –, e che verrà illustrata nei paragrafi successivi –, allo scopo di vedere in che modo esse possano offrire occasioni per esprimere le proprie emozioni e favorire la produzione del linguaggio a partire dalla comunicazione delle impressioni e degli stati d'animo, stimolando il superamento delle barriere linguistiche (Canevaro, 2009).

La sperimentazione: domande e contesto

La sperimentazione è stata condotta presso la Casa delle Culture di Ancona, un'associazione di «secondo livello», che può essere definita «a base sociale diffusa» in quanto animata da ulteriori numerose associazioni attive in ambito culturale, sociale ed ambientale (sito web Casa delle Culture).

Casa delle Culture dà vita e collabora alla realizzazione di numerosi progetti, tra cui quello dal nome "Qua!", nel cui specifico contesto progettuale l'associazione assume il ruolo di "Sportello di Vallemiano" (sito web Progetto Qua!) per lo svolgimento degli incontri di aiuto compiti cui parte-

1. Per maggiori informazioni sulle origini di questi due specifici prodotti editoriali si rimanda sia al sito di Babalibri (sito Babalibri), sia a due contributi di Ascenzi e Girotti: uno presente in questo stesso volume e l'altro in corso di pubblicazione (Ascenzi & Girotti, in corso di pubblicazione).

cipano ragazzi tra i 5 ed i 14 anni che appartengono, per la maggior parte, a nuclei familiari non italofoni.

Come si è già detto, la sperimentazione si è articolata in tre diverse attività, incentrate sulla proposta di tre libri di letteratura per l'infanzia: nel primo incontro si è lavorato con *Piccolo blu e piccolo giallo* (Lionni, 2015) in versione fiaba musicale; prima si è prestata attenzione al testo cartaceo – a tutti gli effetti un albo illustrato –, e alle immagini che lo accompagnano per cercare di capire cosa esse suggerissero e quale potesse essere la storia, poi "verificata" attraverso l'ascolto della versione sonora. Si è proceduto esattamente allo stesso modo nel secondo incontro, utilizzando Pezzettino di Leo Lionni (2019). Nel terzo incontro, invece, si è proceduto in maniera ribaltata partendo dall'ascolto della Storia da Ascoltare *Luna e la camera blu* (Guirao & Davenier, 2020), lasciando ai bambini il tempo di sentire con attenzione e raccontare cosa avessero compreso per poi "avere conferma" della storia attraverso le immagini dell'albo illustrato. Ogni narrazione è stata selezionata per consentire di affrontare in piccolo gruppo tematiche vicine ai bambini, quali "la diversità", "l'essere se stessi" e "la condivisione della propria interiorità".

Durante la sperimentazione, per far sì che le attività risultassero tra loro organiche e coerenti, sono stati tenuti in considerazione i seguenti quesiti:

1. Come sono stati proposti e introdotti gli Albi illustrati con le relative Storie da Ascoltare o Fiabe musicali?
2. Come hanno reagito i partecipanti alle diverse proposte di attività ed alle differenti tipologie narrative?
3. Come è stato ricostruito ciascun racconto e quali sono state le dinamiche di co-costruzione collettiva e negoziazione del significato intercorse tra i partecipanti alle attività?
4. Sono state proposte attività per favorire la comprensione della storia sia dal punto di vista del suo significato profondo sia dal punto di vista linguistico?
5. Sono emersi, nel corso delle discussioni collettive, racconti di vissuti personali?
6. I bambini sono interessati ad approfondire la conoscenza di questa tipologia di letteratura per l'infanzia?
7. Qual è stato il grado di coinvolgimento e di partecipazione a seconda della "forma" di libro di letteratura per l'infanzia utilizzata nelle diverse attività?

Come in parte già accennato, l'osservazione in itinere ha tentato di verificare come queste tipologie narrative di letteratura per l'infanzia possano contribuire, principalmente, alla produzione spontanea del linguaggio

e alle dinamiche di negoziazione e di co-costruzione del significato dei racconti tra i partecipanti promuovendo l'inclusione e la partecipazione di tutti.

Le attività sono state svolte da un gruppo eterogeneo di otto bambini tra i 6 e gli 8 selezionati tra coloro che partecipano agli incontri di aiuto compiti; è stata però data la possibilità di partecipare a tutti gli altri ragazzi qualora fossero stati interessati. I partecipanti erano così composti: due maschi di sei anni, un maschio di sette anni, tre femmine di sette anni e due femmine di otto anni. Tutti i bambini sono non italofoni, ma nati in Italia, e appartengono, prevalentemente, a nuclei familiari con background migratorio, per cui in famiglia sono soliti parlare la lingua d'origine dei genitori e non l'italiano; alcuni di essi sono BES certificati.

Il clima tra bambini è stato generalmente sereno e collaborativo, come si è potuto evidenziare nei momenti di gioco e nelle azioni di peer tutoring che i bambini più grandi si avviano spontaneamente nei confronti dei più piccoli. Alcuni bambini, oltre ad assumere un atteggiamento spesso evitante e sfidante durante lo svolgimento dei compiti, presentano difficoltà, a vario livello, nella lettura e nella scrittura della lingua italiana.

La partecipazione alle attività è stata lasciata aperta anche ai bambini che non rientrano nel range d'età del campione preso in considerazione dalla sperimentazione e, infatti, a tutti i momenti hanno spontaneamente preso parte due bambine di nove anni ed una di dieci ed alla seconda attività hanno partecipato anche un bambino di dieci anni e la madre.

Descrizione delle attività

Attività n. 1: Piccolo blu e piccolo giallo

L'attività n. 1 si è concentrata sul testo *Piccolo blu e piccolo giallo* (Lionni, 2015) nella versione di Fiaba musicale realizzata dalla casa editrice Babalibri.

Il tema affrontato durante l'attività è stato quello della diversità, in accordo con quanto proposto dalla lettura. Il testo racconta infatti di un'amicizia infantile, tra piccolo blu e piccolo giallo, che si trovano a doversi misurare con la diversità e con la percezione del pregiudizio da parte degli adulti. Un giorno i due protagonisti, che normalmente trascorrono le giornate insieme e con i loro amici, abbracciandosi diventano un unico piccolo verde e, una volta tornati alle loro case, non vengono riconosciuti dai loro genitori in quanto diversi. Disperati per il fatto di non essere più accettati come piccolo verde dalle loro famiglie, i protagonisti piangono fino a di-

stinguersi nuovamente in piccolo blu e piccolo giallo. La storia si conclude con il riconoscimento dei due protagonisti da parte delle loro famiglie e dalla fusione tra esse.

Progettazione della proposta

Si espone qui di seguito l'organizzazione della proposta che si è articolata nelle tre seguenti parti:

1. Introduzione (10 minuti).

I bambini vengono fatti sedere a terra in *circle time* e viene loro anticipato in cosa consisterà l'attività. Viene mostrata la copertina di *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni. Si utilizza il testo cartaceo del 2015 che contiene al suo interno anche il Qr-code necessario ad accedere in un secondo momento alla fiaba musicale.

2. Svolgimento (35 minuti).

Ai bambini viene chiesto di ipotizzare, attraverso un brainstorming, la trama del racconto descritto dalle illustrazioni, stimolandoli ad esprimere ciò che i colori e le immagini trasmettono loro.

Viene poi fatta ascoltare ai bambini la Fiaba musicale di *Piccolo blu e piccolo giallo*, in cui la voce di Anna Bonaiuto narra la storia, accompagnata dalle musiche di Robert Schumann. Durante l'ascolto, ai bambini viene chiesto di chiudere gli occhi e di concentrarsi sulla voce della narratrice e sul sottofondo musicale.

3. Conclusione (15 minuti).

Ai bambini, a questo punto, viene chiesto di confrontare le loro ipotesi iniziali sulla trama del racconto e sulla Fiaba musicale che hanno appena ascoltato, indagando sul livello di comprensione della narrazione. Viene avviata, in seguito, una discussione collettiva sulle emozioni suscitate dalla Fiaba musicale e dalla trama del racconto in sé, che offre il tema della diversità come interessante spunto di riflessione, indagando se vi siano esperienze personali riconducibili alla narrazione che i bambini intendano condividere.

Finalità

L'attività proposta ha come finalità quelle di:

- osservare le tecniche di negoziazione e di cocostruzione del significato attraverso le discussioni collettive ed il brainstorming;
- trattare il tema della diversità;

– indagare come l'utilizzo dell'albo illustrato e della Fiaba musicale possa incidere sulla produzione orale spontanea e sul modo in cui i bambini si esprimono;
– osservare come i bambini reagiscono a strumenti di questo tipo.

Riflessione post-azione

Si evidenzia innanzitutto come i tempi previsti durante la progettazione si siano rivelati sufficienti e abbiano consentito di svolgere tutte le fasi dell'attività con calma, permettendo ai bambini di potersi esprimere liberamente. I bambini si sono mostrati particolarmente interessati e partecipi durante l'intera attività e sono stati molto educati e rispettosi tra di loro. Hanno rispettato le regole comuni ed hanno collaborato con serenità e gentilezza, intervenendo con entusiasmo nelle discussioni collettive. Durante la prima fase dello svolgimento, la maggior parte dei partecipanti ha assunto un atteggiamento notevolmente propositivo, che ha favorito azioni spontanee di co-costruzione e di negoziazione, a partire dall'interpretazione delle immagini, per ipotizzare la trama del racconto. I bambini, in questo momento di brainstorming e di confronto, sono intervenuti chiedendo la parola per alzata di mano, hanno rispettato i turni e hanno prestato attenzione a ciò che i compagni sostenevano nelle loro ipotesi.

Un bambino di sette anni ha ipotizzato che le famiglie di piccolo blu e di piccolo giallo si trovassero in una grotta, mentre il resto dei bambini che sono intervenuti sosteneva che la "macchia" marrone alle loro spalle fosse la rappresentazione della loro casa.

Il passaggio dall'osservazione delle illustrazioni all'ascolto della voce narrante e delle musiche ha consentito di mantenere alta l'attenzione di tutto il gruppo, facendo sì che i bambini non si annoiassero e non perdessero interesse e slancio nella partecipazione.

Due elementi, in particolare, sono stati ritenuti rilevanti: alcuni bambini, che solitamente tendono a non esprimersi e ad interagire poco con gli altri, sono intervenuti spesso e con entusiasmo, senza timore di esporre il proprio punto di vista e parlando con voce squillante; dei bambini che generalmente tendono ad assumere atteggiamenti sfidanti ed indisciplinati, hanno seguito le regole e si sono mostrati molto interessati durante l'intero corso dell'attività strutturata, prestando attenzione in tutte le varie fasi.

Questo può essere ricondotto a quel superamento delle barriere linguistiche e a quella condivisione auspicata da Canevaro e citata in precedenza al paragrafo 2 (Canevaro, 2009, p. 17).

Il risultato più stupefacente da parte di chi ha condotto la sperimentazione è stato lo slancio con cui, nella fase conclusiva, quasi tutti i bambini

hanno voluto condividere spontaneamente con l'intero gruppo il racconto degli episodi in cui hanno percepito di essere visti e trattati come "diversi". Un bambino di sette anni, nonostante presenti alcune difficoltà nell'espressione orale in lingua italiana, ha chiesto di intervenire per raccontare di essersi sentito "diverso" dai suoi compagni a scuola per il proprio colore della pelle. Una bambina di nove anni ha raccontato di essersi sentita trattata come "diversa" dai suoi compagni, sempre a scuola: nel corso di una lezione è stata chiamata alla lavagna per risolvere un esercizio matematico. Notando le sue difficoltà nel comprendere l'esercizio e trovare, quindi, la soluzione, i coetanei hanno iniziato a deriderla. La bambina ha espresso il senso di disagio e di mortificazione provati in quel momento ed è stato interessante, nonché emozionante, ascoltare i consigli ed i pareri del resto del gruppo su questo episodio. I bambini che sono intervenuti a tal proposito hanno definito l'atteggiamento dei compagni ingiusto, esortando la bambina a non lasciarsi intimidire da chi, anziché aiutarla, la prende in giro. Una bambina, in particolare, ha commentato: «I compagni che non capiscono qualcosa o che non sono capaci vanno aiutati, non è che ti metti a ridere». Si ritiene che i bambini abbiano dimostrato, attraverso questi interventi, di sentirsi a loro agio e al sicuro in quel contesto di piccolo gruppo; hanno inoltre mostrato fiducia nei confronti degli altri bimbi e dell'educatrice condividendo i sentimenti che li hanno attraversati in quei momenti.

Al termine dell'attività, i bambini hanno espresso il loro apprezzamento per la proposta, chiedendo se sarebbero stati presentati alla loro attenzione altri libri e quando. Nel momento in cui è stato detto loro che l'esperienza si sarebbe ripetuta in occasione dell'incontro di aiuto compiti successivo, un bambino di sette anni ha insistito perché venisse rivelato quale sarebbe stato il titolo del prossimo libro.

Attività n. 2: Pezzettino

L'attività n. 2 si è concentrata sul testo *Pezzettino* (Lionni, 2019) nella versione di albo illustrato e Fiaba musicale realizzata dalla casa editrice Babalibri. Il tema affrontato durante l'attività è stato quello della propria identità, in accordo con quanto proposto dalla lettura. Il testo racconta infatti del viaggio alla ricerca di se stesso di Pezzettino. Il protagonista cerca un luogo, un "gruppo" in cui possa sentirsi riconosciuto, qualcosa di cui sentirsi parte. Confrontandosi con le figure che incontra ed esplorando luoghi impervi e sconosciuti, arriva alla conclusione di essere unico e di non "appartenere" a niente e nessuno. Al termine del suo viaggio, una volta tornato a casa, Pezzettino comunica a tutti i suoi amici di aver raggiunto una grande consapevolezza: lui è semplicemente se stesso.

Progettazione della proposta

Si espone qui di seguito l'organizzazione della proposta che si è articolata nelle tre seguenti parti:

1. Introduzione (10 minuti).

I bambini vengono invitati a sedersi a terra in *circle time* e ricevono un'anticipazione di ciò in cui consisterà l'attività e cosa dovranno fare.

Viene mostrata loro la copertina di *Pezzettino* di Leo Lionni, nella sua Edizione del 2019, per verificare se i bambini conoscano il libro.

2. Svolgimento (30 minuti).

Ai bambini viene chiesto di ipotizzare, attraverso una prima attività di brainstorming, la trama del racconto descritto dalle illustrazioni, invitandoli ad esprimere ciò che i colori e le immagini particolarmente astratte trasmettono loro. Viene poi fatta ascoltare ai bambini la Fiaba musicale di *Pezzettino*, in cui la voce di Giuseppe Cederna narra la storia, accompagnata dalle musiche di Franz Schubert. Per favorire la concentrazione, ai bambini viene chiesto di tenere gli occhi chiusi durante l'ascolto.

3. Conclusione (20 minuti).

Ai bambini, a questo punto, viene chiesto di confrontare le loro ipotesi iniziali sulla trama del racconto – sviluppata guardando le illustrazioni –, e la Fiaba musicale che hanno appena ascoltato, per rilevare il livello di comprensione della narrazione. Viene avviata, in seguito, una discussione collettiva sulle emozioni suscitate dalla Fiaba musicale e dalla trama del racconto in sé, che offre il tema dell'identità personale come interessante spunto di riflessione. Ai bambini viene chiesto di condividere con il gruppo, qualora se la sentano, uno o più episodi in cui si sono sentiti come il protagonista e quale sia la loro opinione in merito al significato dell'"essere se stesso".

Finalità

L'attività proposta ha come finalità quella di:

– osservare le tecniche di negoziazione e di co-costruzione del significato attraverso le discussioni collettive;
– trattare il tema della propria personalità e dell'essere se stessi;
– indagare come l'utilizzo delle Storie da Ascoltare possa incidere sulla produzione orale spontanea e sul modo in cui i bambini si esprimono;
– osservare come i bambini reagiscono a strumenti di questo tipo.

Riflessione post-azione

I tempi previsti durante la progettazione si sono rivelati sufficienti ed hanno consentito di svolgere tutte le fasi dell'attività con calma, ma senza tempi morti, e questo ha contribuito a far sì che i bambini avessero la possibilità di esprimersi liberamente, dedicando la giusta attenzione ad ogni momento e ad ogni intervento. I bambini hanno reagito con entusiasmo allo svolgimento di questa attività, sedendosi a terra in *circle time* autonomamente, in attesa di poter iniziare.

Una bambina di nove anni si è detta impaziente di scoprire il contenuto del libro, in quanto al termine dell'incontro precedente era stato anticipato, come richiesto dalla maggior parte dei partecipanti, il titolo del racconto che avremmo letto nel corso della seconda attività.

Tutti i partecipanti si sono mostrati molto coinvolti e sereni durante tutte le fasi e si sono impegnati a rispettare le regole comuni, interagendo sia con chi conduce l'attività, sia tra loro con educazione e rispetto.

Anche in questo caso, il passaggio dall'osservazione delle illustrazioni all'ascolto della voce narrante e del sottofondo musicale ha consentito di mantenere alta l'attenzione di tutto il gruppo.

Si è confermato, nuovamente, come la proposta di attività strutturate come quelle di questa sperimentazione sia particolarmente apprezzata anche da bambini che solitamente tendono a sottrarsi al confronto e ad assumere atteggiamenti evitanti. Inoltre, l'avere delle regole da rispettare per poter intervenire, il poter esercitare la fantasia e la creatività, il dover "scoprire" la trama del racconto ascoltando la Fiaba musicale, partendo dalle ipotesi innocenti condivise nel piccolo gruppo, fondate sull'interpretazione delle illustrazioni, hanno fatto sì che i bambini si sentissero coinvolti dall'attività in ogni sua fase.

Questi libri – nella loro doppia versione di albi illustrati e di fiabe musicali – hanno dimostrato di avere un grande potenziale, in quanto è stato ben presto evidente quanto i partecipanti si siano sentiti stimolati ad interagire con gli altri e di esprimersi senza remore su tematiche che appartengono alla loro quotidianità, impegnandosi nell'esposizione orale e nella formulazione dei pensieri.

Ciò che più ha colpito l'educatrice che ha guidato la sperimentazione è stato l'appurare come le illustrazioni, seppure fossero costituite da immagini particolarmente astratte, siano state interpretate dai bambini senza difficoltà e abbiano aperto a ipotesi diverse a seconda della fantasia di ciascuno: una bambina, per esempio, in quella che tutti gli altri avevano riconosciuto come una barca, ha intravisto una ciotola; un bambino ha individuato una lampada in quella che a parere di tutti gli altri era la luna

piena. In particolare, in riferimento ad una "forma" rappresentata in cielo, una bambina di dieci anni ha ipotizzato si trattasse di un drago. Alla domanda sul perché ritenesse che la figura fosse un drago, la bambina ha motivato la sua ipotesi sostenendo: «La forma vola e i colori dei pezzettini, cioè il giallo, l'arancione e il rosso, mi fanno pensare al fuoco, quindi è un drago per me!».

Un'altra bambina di otto anni è intervenuta, alzando la mano, per sostenere che a lei, invece, quei colori facevano pensare all'autunno; dunque, ipotizzava che la "forma" fosse un uccello intento a «svolazzare» nel cielo autunnale.

Di fronte a queste vedute divergenti, i bambini hanno concordato che avrebbero scoperto cosa effettivamente rappresentassero le illustrazioni attraverso l'ascolto della Fiaba musicale. Questo accordo ha contribuito a far sì che il livello di concentrazione durante l'ascolto fosse particolarmente elevato.

Nella discussione collettiva a conclusione dell'attività, sono stati posti i seguenti tre quesiti, come input:

1. Vi è mai capitato di desiderare, come Pezzettino all'inizio del racconto, di sentirvi parte di qualcosa o di un gruppo o di cercare l'approvazione da parte degli altri?
2. Cosa significa secondo voi "essere me stesso", come grida Pezzettino alla fine della storia?
3. Vi è mai accaduto di non sentirvi accettati o di essere giudicati per ciò che siete?

È stato chiesto ai bambini di condividere con il gruppo, qualora se la fossero sentita, il racconto di uno o più episodi relativi ai quesiti input e, anche questa volta, tutti hanno parlato spontaneamente ed espresso le loro opinioni senza remore. Una bambina di 9 anni, ad esempio, ha raccontato di aver assistito ad episodi in cui i suoi compagni a scuola non si sarebbero comportati correttamente e di non aver preso posizione per paura di essere isolata, preferendo in quei momenti non esprimere la propria opinione. Il resto dei partecipanti ha confermato di aver vissuto questo tipo di esperienza e, in alcuni casi, i bambini hanno dichiarato di aver imparato, crescendo, a sostenere le proprie idee e le proprie opinioni, a prescindere dal giudizio degli altri e senza timore di sentirsi esclusi. Una bambina di otto anni, in particolare, ha dichiarato di aver imparato, con il trascorrere del tempo, che non è giusto seguire la maggioranza per paura di non essere capiti e che non si deve aver paura di dire ciò che si pensa. Un bambino di sette anni ha consigliato agli altri di non avere paura di dire ai compagni che non si comportano bene o che l'atteggiamento che hanno assunto non è corretto. La natura dei racconti ed il modo in cui i bambini si sono con-

frontati, scambiandosi consigli e supportandosi, hanno reso questo momento conclusivo molto emozionante ed estremamente formativo a detta di tutti i partecipanti e dell'educatrice. Inoltre, anche in quest'occasione i bambini si sono dimostrati curiosi rispetto al titolo del successivo racconto e hanno chiesto anticipazioni al riguardo.

Attività n. 3: Luna e la camera blu

L'attività n. 3 si è concentrata sul testo *Luna e la camera blu* di Jullien Guirao con le illustrazioni di Christine Davenier (2014) nella versione di Storia da Ascoltare realizzata dalla casa editrice Babalibri (Guirao & Davenier, 2020).

Il tema affrontato durante l'attività è stato quello della condivisione della propria interiorità. Il testo racconta di una bambina, Luna, timida, riservata e molto fantasiosa. La protagonista tende ad isolarsi dai propri compagni di scuola e, alle passeggiate, preferisce restare a casa della nonna, nella camera blu. Questi suoi atteggiamenti preoccupano fortemente gli adulti che la circondano, che tuttavia non conoscono il mondo fatto di sogni e di fantasie in cui Luna vive, che costruisce osservando la tappezzeria della camera blu. L'unica a non temere per la timidezza, la pacatezza e la sedentarietà della protagonista è sua nonna, con la quale la nipotina si confida, raccontandole tutto del suo mondo "blu" e dei suoi sogni. Luna è una bambina con un mondo interiore immenso e colorato, che condivide solo con le persone di cui realmente si fida.

Progettazione della proposta

Si espone qui di seguito l'organizzazione della proposta che si è articolata nelle tre seguenti parti:

1. Introduzione (10 minuti).

   I bambini vengono fatti sedere a terra in *circle time* e viene avviata una discussione collettiva per riepilogare quanto svolto nelle attività precedenti.

2. Svolgimento (40 minuti).

   Viene fatta ascoltare, per due volte, ai bambini la Storia da Ascoltare *Luna e la camera blu* di Magdalena Guirao Jullien, in collaborazione con l'illustratrice Christine Davenier; la Storia da Ascoltare viene narrato dalla voce di Alessia Canducci, accompagnata dalle musiche di Jules Massenet.

   Ai bambini viene chiesto di chiudere gli occhi, durante il primo ascolto, e di concentrarsi sulla voce della narratrice e sul sottofondo musicale,

poi viene introdotto l'albo illustrato e viene chiesto ai bambini di concentrarsi sulle immagini. Si avvia poi una discussione collettiva sulla trama della storia ascoltata – congiuntamente alle emozioni suscitate dall'accompagnamento musicale –, e sui tratti caratteriali della protagonista messi in luce nella narrazione, sollecitando i bambini ad esprimere a loro volta le peculiarità delle proprie personalità e le situazioni analoghe a quelle del racconto che si sono trovati a vivere.

3. Conclusione (10 minuti).

   Ai bambini viene chiesto di realizzare un disegno che descriva cosa vorrebbero essere.

Finalità

L'attività proposta ha come finalità quella di:

- osservare le tecniche di negoziazione e di co-costruzione del significato attraverso le discussioni collettive;
- trattare il tema dell'interiorità e dell'emotività rispetto ciò che ci accade e quelle che sono le nostre aspettative;
- indagare come l'utilizzo delle Storie da Ascoltare possa incidere sulla produzione orale spontanea e sul modo in cui i bambini si esprimono;
- osservare come i bambini reagiscono a strumenti di questo tipo.

Riflessione post-azione

Si rileva innanzitutto che i tempi previsti durante la progettazione si sono rivelati sufficienti ed hanno consentito di svolgere tutte le fasi dell'attività con calma, consentendo ai bambini di poter assimilare le informazioni della Storia da Ascoltare e di esprimersi liberamente, dedicando la giusta attenzione ad ogni momento e ad ogni intervento.

I bambini hanno reagito con entusiasmo a questa proposta ed hanno partecipato con coinvolgimento e serenità, impegnandosi a rispettare le regole comuni, interagendo sia con me sia tra loro con educazione e rispetto. Come avvenuto nell'occasione precedente, i bambini hanno preso posizione in *circle time*, mostrandosi impazienti di avviare l'attività. L'ascolto ripetuto della voce narrante e del sottofondo musicale ha fatto sì che i bambini si concentrassero particolarmente per comprendere la trama del racconto.

Anche in quest'occasione, l'attività strutturata si è rivelata particolarmente apprezzata anche da bambini che solitamente tendono a sottrarsi al confronto e ad assumere atteggiamenti evitanti, che invece si sono im-

pegnati molto nell'esposizione orale e nella formulazione dei pensieri. In questo caso, ciò che ha suscitato particolare interesse è stato il dover prima scoprire la trama, per poi dover verificare ciò che si era compreso della Storia da Ascoltare.

Nella discussione collettiva volta ad individuare i tratti caratteriali peculiari della protagonista, ho cercato di far riflettere i bambini su quelle che erano le espressioni utilizzate per fornirci informazioni in questo senso: "ama la calma"; "timida", "non si annoia mai". I bambini hanno così tracciato, attraverso un brainstorming svolto seguendo le regole comuni, un profilo caratteriale di Luna, collaborando per renderlo il più dettagliato possibile e assumendo, spontaneamente, atteggiamenti favorevoli a mettere in opera processi di negoziazione e di co-costruzione per accordarsi sulle loro impressioni.

In seguito è stato chiesto ai partecipanti di condividere con il gruppo i tratti caratteriali più distintivi della loro personalità, che potessero definire la loro "interiorità". Dopo un momento iniziale in cui si è reso necessario spiegare il significato di "pregio" e "difetto" poiché molti non conoscevano queste due parole, i bambini sono riusciti a mettere in luce degli aspetti della loro personalità particolarmente significativi e, sorprendentemente, sono stati molto onesti nel riconoscere anche i loro difetti.

Un bambino di sette anni, in particolare, è riuscito ad individuare un suo pregio, ma alcun difetto. Una bambina di nove anni è intervenuta, sarcasticamente, commentando che un altro pregio del bambino fosse sicuramente l'umiltà. Un bambino di sei anni ha individuato, invece, solamente un suo difetto, definendosi «dispettoso». Gli altri bambini sono intervenuti per individuare alcuni suoi pregi e tutti hanno concordato con quello proposto da una bambina di nove anni, che lo ha definito «tenero».

A conclusione dell'attività è stato proposto ai bambini di disegnare ciò che vorrebbero essere o diventare, riprendendo quanto espresso dal racconto, in cui la protagonista desidera diventare una maga o una principessa, ed è stato molto interessante apprendere e veder rappresentate le loro aspirazioni: una bambina ha affermato di voler diventare una maestra, un'altra un'insegnante e gli altri bambini, prevalentemente, animali come un coccodrillo o una rana.

Risposte ai quesiti di partenza

A partire dalla commistione delle riflessioni post-azione, si è tentato di dare risposta ai quesiti di partenza. Vengono riportate qui di seguito riprendendo quanto in parte già illustrato.

Innanzitutto, per quanto riguarda l'introduzione dell'oggetto libro nelle sue diverse tipologie, si è ricorsi a due modalità differenti: i primi due – *Piccolo blu e piccolo giallo*; *Pezzettino* – sono stati proposti prima in formato cartaceo, con l'osservazione delle immagini astratte che costituiscono le illustrazioni, e successivamente sotto forma di Fiaba musicale; il terzo – *Luna e la camera blu* – è stato prima proposto come Storia da Ascoltare e, in un secondo momento, è stato mostrato in formato cartaceo come Albo illustrato, mostrando le immagini che ne rappresentavano il racconto.

Per quanto riguarda invece le reazioni dei partecipanti alle diverse proposte d'attività e alle differenti tipologie narrative, si è potuto notare come i bambini abbiano partecipato con slancio alle attività e si siano mostrati particolarmente interessati e coinvolti dalle tipologie narrative proposte e dalle modalità attraverso cui sono state loro presentate. Quasi la totalità dei partecipanti ha dichiarato di non aver mai letto gli albi illustrati selezionati per la sperimentazione e di non aver mai avuto modo di "ascoltare" dei racconti.

Nel successivo confronto delle tre esperienze, i bambini si sono mostrati più coinvolti dalle Fiabe musicali, e cioè dalla commistione tra albo illustrato e racconto sonoro. Nel corso della terza attività l'educatrice si è trovata a inserire l'Albo illustrato cartaceo, dopo l'ascolto della Storia da Ascoltare, poiché i bambini avevano particolarmente apprezzato la visione delle immagini nelle due proposte precedenti.

La proposta di poter prima partire dalla negoziazione e co-costruzione della trama osservando le immagini dell'Albo illustrato, per poi verificare il contenuto del racconto attraverso l'ascolto della Fiaba musicale, è risultata più coinvolgente rispetto a quella in cui si è partiti dalla Storia da Ascoltare senza la visione delle illustrazioni. Si è potuto notare, effettivamente, che una volta introdotte le illustrazioni, nel corso della terza attività, la ricostruzione della trama del racconto è stata più fluida ed organica. La formulazione delle ipotesi esclusivamente sulla base dell'ascolto della Storia da Ascoltare è, evidentemente, un processo che ha comportato maggiori difficoltà per i bambini nella comprensione del racconto e nella memorizzazione della trama. Ciò è stato riscontrato anche nel processi di ricostruzione di ciascun racconto e nelle dinamiche di co-costruzione collettiva e negoziazione del significato intercorse tra i partecipanti alle attività: esse sono avvenute attraverso la discussione collettiva o un brainstorming, durante i quali i partecipanti sono stati chiamati ad interfacciarsi seguendo semplici regole comuni: alzano la mano per intervenire; ascoltano il punto di vista di tutti e rispettano i turni di parola.

Nel caso dei primi due libri, *Piccolo blu e piccolo giallo* e *Pezzettino*, la trama è stata prima ipotizzata dai bambini a partire dalle illustrazio-

ni e, successivamente, ricostruita dopo aver ascoltato la Fiaba musicale, confrontando le ipotesi ingenue con le informazioni emerse dall'ascolto della narrazione. Nel caso dell'Albo illustrato *Luna e la camera blu* si è proceduto alla ricostruzione della trama del racconto prima a partire dalle informazioni emerse dall'ascolto esclusivo della Storia da Ascoltare, poi attraverso la commistione delle suggestioni fornite dall'osservazione delle immagini e dell'ascolto ripetuto della voce narrante e del sottofondo musicale. L'inversione delle fasi ha evidenziato una certa difficoltà dei bambini nell'operare una ricostruzione organica e fluida della trama.

Per quanto riguarda invece la promozione della comprensione della storia sia dal punto di vista del suo significato profondo sia dal punto di vista linguistico, è stato adottato un atteggiamento adottato prevalentemente "maieutico", dunque incentrato sul far esprimere il più possibile i bambini, per favorire l'esercizio della produzione verbale ed il superamento delle barriere linguistiche. Ai bambini sono stati forniti, durante il corso di ogni discussione collettiva, continui input che ne stimolassero l'espressione spontanea, supportandoli nella formulazione dei pensieri e incoraggiandoli a comunicare le proprie opinioni, le proprie osservazioni. Nel corso delle discussioni collettive sono poi emersi racconti di vissuti personali, come descritto nelle "riflessioni post-azione": è stato sorprendente ed emozionante assistere a come, spontaneamente, i bambini abbiano voluto condividere con tutto il gruppo alcuni episodi personali attinenti alle tematiche affrontate dai libri proposti nel corso delle attività: "la diversità"; "l'essere se stesso"; "la propria interiorità". I bambini hanno dimostrato di essere particolarmente a loro agio nel raccontare episodi personali, probabilmente anche grazie al fatto che tutti hanno espresso, chi più chi meno, di aver vissuto le medesime esperienze, sebbene in modalità e circostanze differenti.

Infine, per quanto riguarda l'interesse dei bambini ad approfondire la conoscenza di queste tipologie narrative di letteratura per l'infanzia, i bambini si sono mostrati decisamente interessati agli albi illustrati e hanno dimostrato interesse anche verso le Fiabe musicali e le Storie da Ascoltare. L'espressività delle voci narranti e l'emotività dei sottofondi musicali li hanno coinvolti fortemente, aiutandoli ad immedesimarsi nei racconti. In generale, i bambini hanno reagito bene a tutti i formati e modi attraverso cui le narrazioni sono state introdotte; tuttavia, la proposta di dover ipotizzare la trama del racconto attraverso le immagini astratte, per poi ascoltare la Fiaba musicale si è rivelata particolarmente coinvolgente, stimolante e partecipata. Anche la Storia da Ascoltare è stata accolta con entusiasmo dai bambini, ma il dover mantenere l'attenzione sull'ascolto della voce narrante e dell'accompagnamento musicale, senza il supporto delle illustrazioni, per poi ricostruire la trama si è rivelato un processo più ostico.

Conclusioni

La sperimentazione sin qui raccontata ha consentito di osservare e rilevare una reale partecipazione e un alto grado di coinvolgimento dei bambini, anche coloro normalmente più schivi o poco attenti. Si ritiene che la buona riuscita delle attività sia stata consentita, principalmente, dalla condivisione dei momenti di lettura e di ascolto di queste storie: ciò va a confermare la potenza narrativa, la capacità di meravigliare e l'aspetto educativo (Terrusi, 2017) dei libri di letteratura per l'infanzia e, in particolare, degli albi illustrati. Si ritiene inoltre che le riflessioni frutto delle osservazioni svolte vadano anche a confermare come le pratiche di lettura condivisa promuovano la partecipazione e l'inclusione sia trattando «l'idea della diversità nel suo senso più ampio» (Lepri, 2019, p. 326), sia presentando le storie in modi che possono favorire diversi atteggiamenti per rapportarsi ad essa, o attraverso le immagini, o con il suono. Per via di tale varietà nelle modalità di approccio, si sostiene come in questo senso la letteratura per l'infanzia diventi accessibile a più persone, con i loro diversi stili cognitivi, differenze e, più in generale, peculiarità.

In termini di alfabetizzazione, tutte e tre le attività e le tipologie dell'oggetto libro proposte, hanno stimolato le abilità cognitive, mentali e sociali legate ad essa. Nello specifico, per quanto riguarda i casi degli albi illustrati, delle Fiabe musicali e delle Storie da Ascoltare, si è osservato come i primi si siano rivelati maggiormente efficaci, mentre per le seconde ci sono state alcune difficoltà di decodifica e comprensione, ma non di coinvolgimento. Per la differenza tra l'impatto degli stimoli visivi e quello suscitato da stimoli orali, nonché per i diversi processi che vengono attivati a livello di decodifica e comprensione (Lewis, 2017), per quanto riguarda quest'ultime potrebbe essere necessario continuare a fare future sperimentazioni per comprendere se davvero il mezzo sonoro sia più debole in questo senso o se invece abbia bisogno di più tempo per essere efficace o stimolando abilità differenti. La ricerca recente suggerisce la necessità di continuare a riflettere su tutte le modalità di lettura per meglio capire come esse promuovano la comprensione linguistica e i derivanti processi di motivazione, socializzazione e competenze emotive (Batini, Brizioli, Mancini, Susta & Scierri, 2021). Ci auguriamo dunque di poter proseguire in tal senso.

Bibliografia

Ascenzi A. & Girotti E. (in press). Children's Literature and Technology to Promote Motivation and Inclusion in Nursery Schools. The Case Study of Babalibri's Storie da Ascoltare. In Antona, M. & Stephanidis, C. (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction (Part II), Lecture Notes in Computer Science (LNCS) 14021*, vol. 11. Berlino: Springer.

Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., Susta, M. & Scierri, I.D.M. (2021). Lettura e comprensione: Una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, *16*, 79-86.

Best, E. & Clark, C. (2021). The Role of Audiobooks to Engage Reluctant Readers and Underrepresented Children and Young People. A National Literacy Trust Research Report. *National Literacy Trust*, 1-14.

Canevaro, A. (2009). Il valore dei libri in rapporto alla disabilità. In Sola, S. & Terrusi, M. *(*Ed.). *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità* (pp. 20-31). Aversa: Lapis-Ibby Italia.

Dezi, S., Girotti, E. & Ascenzi, A. (2023). Silent book in classe: potenzialità e proposte di "letture silenziose" per la Scuola dell'infanzia. In Marfoglia, A. & Girotti, E. (a cura di), *Didattica Inclusiva nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Esperienze e percorsi per la formazione dei docenti* (pp. 66-87). Mauritius: Edizioni Accademiche Italiane.

Dovigo, F. (2015). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In Booth, T. & Ainscow, M. (a cura di), *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (pp. 7-42). Trento: Erickson.

Emili, E.A. & Macchia, V. (Eds.) (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.

Giaconi, C. (Eds.) (2020). La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni Settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale. In Ascenzi, A. & Sani, R. (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi* (pp. 261-268). Milano: FrancoAngeli.

Giusti, S. & Tonelli, N. (2021). Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento. *QdR/Didattica e letteratura*, *12*. Torino: Loescher.

Guirao, J. & Davenier, C. (2014). *Luna e la camera blu*. Milano: Babalibri.

Guirao, J. & Davenier, C. (2020). *Luna e la camera blu*, Versione Storia da Ascoltare. Milano: Babalibri. Disponibile in www.babalibri.it/ascolti/13-luna-e-la-camera-blu (18 maggio 2023).

Hamelin Associazione culturale (2012). *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato.* Bologna: Donzelli.

Ianes, D. & Canevaro, A. (Ed.s) (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Trento: Erickson.

Lepri, C. (2019). Education on diversity. The Contribution of Early Childhood's literature. *Studi sulla Formazione*, *22*, 325-336.

Lewis, T.E. (2017). Walter Benjamin's radio pedagogy. *Thesis Eleven*, *142*, 18-33.
Lionni, L. (2015). *Piccolo blu e Piccolo giallo*, Ed. Speciale Fiaba musicale. Milano: Babalibri.
Lionni, L. (2019). *Pezzettino*, Ed. Speciale Fiaba musicale. Milano: Babalibri.
Malaguti, E. (2017). Inclusive early childhood education and right of literacy even for children with disabilities. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *17*, 101-112.
Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent Book e Letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
Tontarini, I. (2012). Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato. In Hamelin (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Disponibile in: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298 (12 maggio 2023).

Sitografia

Sito di Casa delle Culture. Disponibile in: www.casacultureancona.it (18 maggio 2023).
Sito di Progetto Qua!. Disponibile in: https://progettoqua.it (18 maggio 2023).
Sito Babalibri. Disponibile in: www.babalibri.it (18 maggio 2023).
Sito Babalibri, Storie da Ascoltare. Disponibile in: www.babalibri.it/categorie-ascolti/storie-da-ascoltare (18 maggio 2023).

Le Storie da Ascoltare di Babalibri: incontro tra letteratura per l’infanzia, musica classica e tecnologie per l’inclusione

di *Elena Girotti, Anna Ascenzi*

Introduzione

Il recente Rapporto UNESCO sul futuro dell’educazione (2023) indica l’inclusione come uno dei principi alla base di qualsiasi nuovo contratto sociale contraddistinto dalla promozione dei diritti umani (UNESCO, 2023, p. 2). Sostiene inoltre che le opportunità educative dovrebbero essere orientate verso la promozione dell’inclusione e della sostenibilità (UNESCO, 2023, p. 110) e vari fattori vengono indicati per favorirle; in questo studio siamo partiti da due di essi: le tecnologie digitali e il concetto di alfabetizzazione. Per quanto riguarda le prime, nel Rapporto UNESCO, il loro uso consapevole e ragionato viene considerato come un elemento che può potenzialmente favorire «il miglioramento delle capacità umane e facilitare l’azione collettiva in direzione della pace, della giustizia e della sostenibilità» (UNESCO, 2023, p. 34) purché vengano adottate in modo consapevole, consci dei rischi e delle contraddizioni intrinseche alla digitalizzazione (UNESCO, 2023).

Per quanto riguarda invece l’alfabetizzazione, si sottolinea come l’accesso ad essa possa ampliare la partecipazione e l’inclusione, a patto che si vada oltre le semplici capacità di lettura e scrittura per «rinforzare le capacità di comprensione e di espressione in tutte le loro forme: orali, testuali, e attraverso una crescente diversità di media, tra cui la narrazione e le arti» (UNESCO, 2023, p. 71).

Il presente intervento si concentra su un progetto editoriale che coniuga la dimensione della narrazione e della tecnologia, le *Storie da Ascoltare* realizzate dalla casa editrice Babalibri. L’obiettivo è quello di tentare di capire e ipotizzare come le *Storie da Ascoltare* possano essere utilizzate in classe per promuovere l’inclusione di studenti con bisogni e provenienze differenti, nonché la loro alfabetizzazione, partecipazione e socializzazio-

ne. Per fare ciò, in questo contributo verranno brevemente indicati alcuni contributi teorici relativi al potenziale inclusivo della Letteratura per l'infanzia e il suo ruolo nei processi di alfabetizzazione; si vedrà poi come le Storie da Ascoltare si presentano e come sono state realizzate; verrà infine raccontata una sperimentazione pratica condotta in classe per concludere con gli spunti raccolti da essa.

Letteratura per l'infanzia tra alfabetizzazione, partecipazione e inclusione

Leggere e raccontare storie ai bambini può contribuire a far emergere il mondo dei sentimenti e delle emozioni (Ascenzi, 2003) perché, come ci ricorda Blezza Picherle, permette di fare conoscenza di luoghi nuovi e distanti e spesso «soddisfa anche il bisogno, prepotente nei bambini e nei ragazzi, di conoscere se stessi, al fine di costruirsi un'identità e scegliere il proprio cammino esistenziale» (Blezza Picherle, 2013, p. X). Inoltre, la letteratura per l'infanzia e per ragazzi agevola i processi di socializzazione (Castano, 2021; Batini, Bartolucci & Toti, 2019) e lo sviluppo dell'alfabetizzazione (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994). Per quanto riguarda la connessione con il mondo delle emozioni, diversi studi mostrano come diventare consapevoli dei propri processi mentali ed emotivi, nonché poter inferire i processi mentali, gli stati d'animo e i pensieri degli altri – quella che Wiessner definisce «*Theory of mind*» (Wiessner, 2014 in Castano, 2021, p. 714) – rendano possibile la nostra capacità di socializzare e siano collegati allo sviluppo del linguaggio (Castano, 2012, p. 714). In particolare, molti studi suggeriscono un chiaro «collegamento tra la letteratura narrativa e le competenze socio-emotive» (Castano, 2021, p. 714; cfr. Batini *et al.*, 2019). Inoltre, si riconoscono sempre più i benefici della lettura ad alta voce e delle letture dialogiche (Panza, 2015; De Rossi, 2013; Arnold *et al.*, 1994).

Tali pratiche di lettura incoraggiano un'interazione dialogica tra i partecipanti e favoriscono un ascolto attivo da parte del bambino che, facendo domande e suggerendo informazioni, si trova così in una situazione che stimola lo sviluppo delle sue capacità linguistiche, soprattutto in termini di comprensione (Whitehurst Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield, 1988; Panza, 2015). Non sono solo le capacità linguistiche ad essere coinvolte, ma anche quelle di decodifica (Lonigan & Shanahan, 2010, p. 343) del linguaggio e delle emozioni altrui. Inoltre, al di là della pratica della lettura dialogica, anche «l'ascolto a voce alta, l'osservazione di forme e figure, giochi musicali e corporei, facilitano l'acqui-

sizione dei molteplici modi attraverso i quali gli esseri umani comunicano» (Malaguti, 2017, p. 106). L'acquisizione dell'alfabetizzazione inizia ben prima della scuola primaria come le teorie sulla *emergent literacy* hanno dimostrato (Clay, 1966; Swan, 2009; Malaguti, 2017) ponendo proprio l'attenzione su quanto l'alfabetizzazione sia essenzialmente un «processo continuo […] che riguarda tutti i diversi modi attraverso cui gli umani comunicano e interagiscono» (Swan, 2009, p. 21). A tale proposito, in termini di alfabetizzazione, ci sembra importante ricordare – anche a seguito delle caratteristiche sonore tipiche delle Storie da Ascoltare su cui intendiamo concentrarci poi –, che prima della lettura e della scrittura «viene la parola e prima di essa la voce, esperite all'interno di una relazione e nei contesti, ed ancora prima il suono» (Malaguti, 2017, p. 107).

I benefici dati dall'esperienza con la letteratura per l'infanzia – in qualsiasi modalità essa venga presentata – sono stati riconosciuti anche dalla Convenzione ONU sui Diritti dei Bambini e degli Adolescenti che all'articolo 17 incoraggia la produzione e la disseminazione di libri (ONU, 1991) così da garantire a ciascuno, indipendentemente dalle specifiche differenze e peculiarità, l'accesso alla lettura (ONU, 2009). Un certo numero di studi si sono quindi concentrati sulle modalità per rendere le pratiche di lettura e l'oggetto libro inclusivi e accessibili (Costantino, 2011; Malaguti, 2017; Emili & Macchia, 2020). Per quanto riguarda quest'ultimo, esso viene considerato quale «mediatore di relazioni e di ambienti di apprendimento, capaci di rispondere ai bisogni educativi di tutti i bambini» (Malaguti, 2017, p. 102).

Come raccontato dai vari contributi raccolti nel recente volume *Leggere l'inclusione* (Emili & Macchia, 2020), sempre di più sono le iniziative editoriali che hanno come scopo quello di rendere la lettura e la letteratura per l'infanzia accessibili non solo trattando temi legati all'inclusione e alla valorizzazione delle differenze, ma realizzando oggetti editoriali che tengano conto degli specifici bisogni di ciascuno; tra questi, ricordiamo come esempi particolarmente indicativi, i silent book, gli inbook – cioè i libri o albi illustrati con simboli della Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) – o i libri tattili. Nelle pagine che seguono si tenterà di capire se anche le Storie da Ascoltare di Babalibri possono collocarsi tra essi.

Le Storie da Ascoltare di Babalibri

Nata a Milano nel 1999 in coedizione con la francese École des loisirs, la casa editrice Babalibri si prefigge di rendere accessibili in italiano i migliori e più famosi libri di letteratura per l'infanzia pubblicati all'estero

tenendo conto di criteri quali «la ricchezza iconografica, l'immediatezza dei testi, la capacità di accompagnare i bambini nella loro crescita emotiva, cognitiva, sociale» (sito Babalibri). Oltre a ciò, Babalibri ripropone anche alcuni dei famosi e ormai "classici" albi illustrati pubblicati per la prima volta dalla storica Emme Edizioni (Cicala, 2014, p. 375) e lavora a stretto contatto con scuole, biblioteche e librerie allo scopo di promuovere la lettura e di organizzare attività e laboratori così che i bambini possano incontrare il piacere di leggere e le avventure della fantasia che da esso derivano (cfr. sito Babalibri).

Nel 2020, Babalibri ha deciso di creare sul suo sito la sezione *Storie da Ascoltare* dove è possibile trovare in formato audio diciotto dei libri appartenenti al catalogo di Babalibri, letti da un'attrice professionista e accompagnati da musica classica. Il progetto a cura di Maria Cannata e con le letture di Alessia Canducci voleva combinare «l'importanza della lettura ad alta voce con l'ascolto della musica» (sito Babalibri) permettendo a tutti di avere accesso a queste Storie. Esse sono state inoltre rese disponibili sul catalogo MLOL - Media Library Online e cioè «la prima rete italiana di biblioteche pubbliche, accademiche e scolastiche per il prestito digitale» (sito MLOL) a cui aderiscono «oltre 6.000 biblioteche in 20 regioni italiane e 10 paesi stranieri» (*ibidem*). Sulla piattaforma MLOL, le Storie da Ascoltare vengono descritte come appartenenti al Progetto «Storie da Ascoltare. Parole e musica per sognare» in collaborazione con Babalibri e l'UICI - Unione italiana dei ciechi e degli ipovedenti in qualità di «storie accessibili a tutte e tutti, anche a chi ha una disabilità visiva» (sito MLOL).

Per meglio comprendere le origini del progetto e quali esperienze e pratiche di lettura condivisa e ascolto contribuisce a creare, abbiamo intervistato la sua ideatrice Maria Cannata e la sua curatrice editoriale attraverso un'intervista semi-strutturata[1] (Lucidi *et al.*, 2008).

Per quanto riguarda la genesi del progetto, l'ideatrice e la curatrice ci hanno spiegato che le *Storie da Ascoltare* hanno un antecedente; nel 2015 e nel 2019 Babalibri ha infatti pubblicato i famosi albi illustrati *Piccolo blu e piccolo giallo* e *Pezzettino* di Leo Lionni nell'edizione speciale di Fiabe musicali: alla fine del libro cartaceo è stato posto un QR code la cui scansione rimanda a una pagina web dal sito Babalibri; qui è possibile

1. L'intervista qui riportata è tratta dal contributo delle stesse autrici dal titolo *Children's Literature and Technology to Promote Motivation and Inclusion in Nursery Schools. The Case Study of Babalibri's Storie da Ascoltare* che verrà presentato alla *HCI INTERNATIONAL 2023 - 25th International Conference on Human-Computer Interaction* ed è in corso di pubblicazione come atti di convegno nel volume *Universal Access in Human-Computer Interaction (Part II), Lecture Notes in Computer Science (LNCS) 14021, vol. 11*, edito da Springer.

ascoltare la storia letta da un'attrice professionista e accompagnata da brani di musica classica di Robert Schumann e Franz Shubert eseguiti dal vivo da musicisti professionisti. Narrativa e linguaggio musicale si intrecciano così in quello che la studiosa Rita Valentino Merletti ha descritto – nelle parti di approfondimento di uno dei volumi – come uno «straordinario percorso di scoperta della musica e della lettura insieme» (Valentino Merletti in Lionni, 2015, p. 45). In questo modo la percezione visiva e tattile delle immagini e del libro cartaceo si intrecciano con l'ascolto del racconto e della musica. Per questo, secondo Babalibri e da quanto raccontato dalla ideatrice, le Fiabe musicali non possono essere considerate audiolibri ma come un complesso prodotto editoriale che unisce il libro illustrato all'album musicale.

Nel 2020, per festeggiare i vent'anni della casa editrice alla *Bologna Children's Book Fair - Fiera del Libro per Ragazzi* di Bologna, Babalibri ha deciso di riprendere l'idea alla base delle Fiabe musicali concentrandosi però solo sulla dimensione dell'ascolto. Data la centralità dell'ascolto e l'assenza di immagini e supporti visivi fisici, il testo doveva saper ben narrare, descrivere ed evocare le illustrazioni: questo è stato uno dei criteri utilizzati per selezionare i racconti per questo progetto dal catalogo della casa editrice. Secondo l'ideatrice e la curatrice del progetto, nel progetto delle Storie da Ascoltare le illustrazioni sono sì presenti, ma in una forma diversa: è la voce che le rende possibili e vive. Inoltre, se già nell'esperimento delle Fiabe musicali si prestava attenzione a una lettura fluida e leggera, nel progetto delle Storie da Ascoltare la voce e la lettura dovevano anche aiutare l'ascoltatore a comprendere e immaginare le illustrazioni. Pertanto, l'attrice scelta per la lettura delle Storie ha puntato molto sulle diverse tonalità e sull'espressività della voce. La musica è stata poi selezionata e pensata così da essere un ulteriore elemento che potesse favorire l'incontro tra le illustrazioni e l'immaginazione degli ascoltatori. Così, come per le Fiabe musicali, sono stati selezionati brani di musica classica che ben si adattassero alle peculiarità e alle atmosfere dei libri scelti. Le musiche sono state eseguite dal vivo da musicisti professionisti che hanno lavorato per favorire l'assoluta armonia tra i brani musicali e la lettura dei testi. Tuttavia, a causa del primo lockdown dovuto alla pandemia di Covid-19 nella primavera del 2020, non è stato possibile lanciare il progetto durante la *Bologna Children's Book Fair*. La casa editrice non lo ha però abbandonato e lo ha condiviso sul proprio sito nella sezione *Radiobaba*; ciò ha reso possibili alcune opportunità di accessibilità e inclusione. In primo luogo, perché tutti, infatti, potevano avere accesso alle Storie purché disponessero di una connessione internet. Inoltre, la possibilità di libera fruizione e di libero accesso alle Storie da Ascoltare ha reso possibile la nascita spontanea

di una collaborazione con l'UICI - Unione Italiana dei Ciechi e degli Ipovedenti. Nel periodo del primo lockdown, l'ideatrice delle Storie da Ascoltare Maria Cannata contribuiva, come volontaria, alla distribuzione di libri in braille tra i non vedenti appartenenti alla sua comunità locale. I libri in braille provenivano per lo più dalla Biblioteca Italiana per Ciechi Regina Margherita di Monza. Da qui è nata l'idea di proporre le Storie da Ascoltare alla sezione UICI di Varese e alle persone non vedenti e ipovedenti che vi si rivolgono. Le Storie da Ascoltare sono state così "testate" da questi ascoltatori con disabilità visiva; inoltre, hanno secondo noi rappresentato un esempio di quanto osservato da Best e Clark (2021) in uno studio inglese condotto durante il lockdown avvenuto nella primavera del 2020 per via della pandemia da Covid-19, e cioè del fatto che gli audiobook siano stati un'importante risorsa e «ancora di salvezza per molti bambini e ragazzi per i quali l'accesso ai libri era stato limitato» (Best & Clark, 2021, p. 1). Per tornare alle Storie da Ascoltare, la collaborazione si è estesa ad altri UICI locali e hanno fatto sì che, in un secondo momento, le Storie siano state inserite nel catalogo nazionale MLOL (sito MLOL, Scheda Storie da Ascoltare). Infine, dopo il lockdown, la casa editrice ha iniziato a proporre le Storie da Ascoltare durante alcuni laboratori in presenza incentrati sull'ascolto e rivolti a persone con disabilità visive, nonché durante corsi di formazione per educatori: in entrambi i casi si è cercato di utilizzare le potenzialità del formato audio online e il suo accompagnamento musicale quale strumento per veicolare impressioni, informazioni e sentimenti. La presenza della musica riveste un ruolo fondamentale poiché, tra gli obiettivi del progetto, c'è anche quello di trasmettere il piacere che deriva dal contatto con la musica in generale e la musica classica in particolare, cercando di renderla più accessibile e fruibile.

La sperimentazione

La sperimentazione è stata condotta su un campione costituito da bambini in età prescolare che frequentano una Scuola dell'Infanzia locale, dislocati in due sedi diverse[2]. Normalmente i bambini sono 140, ma una ventina di loro erano assenti nei giorni dell'attività. Tre di loro hanno una

2. Il presente studio di caso è tratto dal contributo *Children's Literature and Technology to Promote Motivation and Inclusion in Nursery Schools. The Case Study of Babalibri's Storie da Ascoltare* che verrà presentato alla *HCI INTERNATIONAL 2023 - 25th International Conference on Human-Computer Interaction* ed è in corso di pubblicazione come atti di convegno nel volume *Universal Access in Human-Computer Interaction (Part II), Lecture Notes in Computer Science (LNCS) 14021*, *vol. 11*, edito da Springer.

disabilità: un bambino ha l'autismo ad alto funzionamento; un altro bambino ha una disabilità motoria; un bambino soffre di una grave disabilità cognitiva; quest'ultimo era assente. Un quarto dei bambini coinvolti sono bambini migranti di seconda generazione o provenienti da contesti sociali svantaggiati. La maggior parte dei bambini nasce in Italia; alcuni di loro hanno uno o entrambi i genitori di origine straniera provenienti per lo più dai seguenti paesi: Cina, Moldavia, Polonia, Kosovo, Macedonia, Albania, Romania, Marocco, Guinea Bissau, Senegal, Iran, e Cuba. Alcuni bambini vengono dall'Ucraina. Molti di loro mostrano difficoltà linguistiche. Problemi di attenzione, difficoltà di ascolto e comprensione, difficoltà nel lavoro autonomo sono segnalati in quasi tutte le classi.

Sette insegnanti sono state coinvolte nel progetto: due di loro seguono una formazione specialistica relativa ai processi di alfabetizzazione e alle pratiche lettura ad alta voce; inoltre, tre degli insegnanti coinvolti sono insegnanti di sostegno.

Di tutti i racconti disponibili online, tre sono stati indicati alla scuola, ciascuno relativo a ciascuna fascia di età (3, 4, 5 anni). Le Storie selezionate sono state scelte seguendo i consigli dell'editore e tenendo conto della loro lunghezza, del loro potenziale di generare interesse e dei temi affrontati come la timidezza, la convivenza con animali diversi e le diverse emozioni. Tuttavia, agli insegnanti è stato data la possibilità di scegliere anche una storia diversa dalle tre suggerite. Inoltre, è stata lasciata loro completa libertà rispetto alle modalità attraverso cui introdurre e svolgere l'attività, visto che la nostra ricerca era anche finalizzata a capire se e come diversi approcci nel loro utilizzo potessero contribuire a rendere le Storie da Ascoltare una versione dell'oggetto libro efficace come «mediatore di relazioni e di ambienti di apprendimento, capaci di rispondere ai bisogni educativi di tutti i bambini» (Malaguti, 2017, p. 102) e in grado di contribuire alla creazione di comunità narrative.

Basandoci su teorie costruttiviste (Piaget, 1962) e interazioniste dell'apprendimento (Vygotsky, 1978) e avendo come obiettivo uno studio di caso esplorativo e descrittivo (Denzin & Lincoln, 2018, p. 607), dopo un incontro preliminare con le insegnanti abbiamo creato una intervista semi-strutturata a cui esse avrebbero dovuto rispondere dopo aver svolto le attività di lettura e ascolto. Prendendo spunto da studi sull'uso delle tecnologie a scuola (Zacharová, 2019), sulla pianificazione educativa (Amatori, Del Bianco, Capellini & Giaconi, 2020) e sull'accessibilità culturale (Giaconi, Ascenzi, Del Bianco, D'Angelo & Capellini, 2021), abbiamo disseminato l'intervista attraverso Google Forms; essa era stata strutturata in 4 sezioni composte di items aperti e chiusi (Trinchero, 2004) e organizzati come segue:

– la prima sezione era composta da dieci item riguardanti la composizione della classe, l'età dei bambini e la loro provenienza sociale e geografica, l'eventuale presenza di disabilità e situazioni problematiche. Se ne richiedeva la compilazione dopo aver svolto l'attività per la prima volta;
– la seconda sezione era composta da nove item riguardanti le pratiche degli insegnanti, le modalità con cui solitamente propongono in classe la letteratura per l'infanzia, il modo in cui hanno svolto l'attività Storie da Ascoltare, le loro impressioni e le eventuali difficoltà incontrate. Se ne richiedeva la compilazione dopo aver svolto l'attività per la prima volta;
– la terza sezione era composta da undici item riguardanti le reazioni dei bambini, la loro comprensione della storia, l'interesse mostrato e le applicazioni future. Se ne richiedeva la compilazione dopo aver svolto l'attività per la prima volta;
– la quarta sezione doveva essere compilata dopo la ripetizione dell'attività di ascolto, ed era composta da dodici item riguardanti quante volte le Storie da Ascoltare erano già state utilizzate, quale storia era stata proposta, gli effetti in termini di interesse dei bambini e la loro capacità di comprendere e articolare il linguaggio.

È stata poi effettuata un'analisi descrittiva delle risposte al fine di cogliere gli atteggiamenti emergenti nei confronti delle Storie da Ascoltare e la loro potenzialità ed efficacia nel promuovere l'inclusione, la partecipazione e l'alfabetizzazione nelle classi.

Risultati

Dall'analisi delle interviste emerge come la lettura ad alta voce in classe sia una pratica condivisa e realizzata: quotidiana per alcuni insegnanti, settimanale per altri, ma ancora molto presente. Diverse sono le tecniche utilizzate, come la lettura in *circle time* o la lettura drammatizzata con le marionette. Gli albi illustrati cartacei sono molto presenti, ma le insegnanti ricorrono spesso anche ai video e, qualcuno, ai *kamishibai*. A volte la lavagna interattiva viene utilizzata per raccontare storie e far ballare i bambini o ascoltare musica; una delle insegnanti sottolinea di averne diminuito l'uso recentemente visto che i bambini sono già molto abituati a guardare video e utilizzare dispositivi elettronici, mentre fanno più fatica ad ascoltare. In un caso l'appuntamento settimanale di lettura viene introdotto e poi concluso da un personaggio mediatore, il pupazzo di un topo con gli occhiali. In generale, tutti gli insegnanti sono consapevoli delle potenzialità della narrazione di catturare l'attenzione e far emergere le emozioni e

le esperienze dei bambini, di accrescere la loro conoscenza facendo leva sulla loro immaginazione, di creare occasioni per discutere la sequenzialità degli eventi, per ragionare sui nessi causa-effetto, e fare ipotesi. Tutti gli insegnanti credono anche che la lettura migliori le capacità di ascolto, la memorizzazione e l'attenzione e stimoli il linguaggio e il vocabolario. Infine, per tre mesi, da febbraio ad aprile, viene attivato ogni anno un prestito di libri per offrire alle famiglie un momento da condividere con i propri figli, per conoscersi meglio e rafforzare il rapporto genitori-figli.

Per quanto riguarda nello specifico l'attività con le Storie da Ascoltare, essa è stata presentata in modi diversi: un insegnante ha diviso la classe in due gruppi più piccoli e ha utilizzato il personaggio mediatore a cui generalmente ricorre nelle attività di lettura. Anche in un altro caso la classe è stata divisa in due gruppi più piccoli per favorire l'attenzione, e un gruppo alla volta ha ascoltato la storia. I bambini erano disposti in cerchio, seduti su panche uno accanto all'altro. L'ascolto è stato presentato a voce bassa per creare curiosità e interesse. Un'altra insegnante ha invitato i suoi studenti a creare un angolo confortevole, ha chiuso le tende e ha spento la luce. In altri due casi l'ascolto è stato preannunciato da una conversazione sui libri e sulla possibilità di fruirli diversamente dal solito; un'insegnante ha poi letto il titolo e ha chiesto cosa richiamasse alla mente dei bambini e cosa immaginassero. Anche in questo caso l'ascolto è stato presentato come qualcosa di eccezionale, un'attività mai proposta e legata a un nuovo strumento: un grande altoparlante. Dopo l'ascolto, cinque insegnanti su sette hanno proposto delle attività da svolgere, come la drammatizzazione della storia, la rielaborazione collettiva e la narrazione in *circle time*. In alcuni casi, i bambini sono stati anche invitati a scegliere un personaggio da colorare e a disegnare un'immagine della storia o la loro parte preferita.

Per quanto riguarda le difficoltà incontrate, quattro insegnanti su sette hanno segnalato problemi di attenzione e smarrimento dei bambini che, in un caso, non sono riusciti a seguire tutti i personaggi, mentre, in un altro, hanno trovato la storia troppo lunga. Sono state chieste le opinioni delle insegnanti su questo tipo di "libro" esteso, virtuale, mediato dalla tecnologia, accompagnato dalla musica e sul suo utilizzo in classe. Le risposte raccolte sembrano alquanto contrastanti. Per la metà delle insegnanti le Storie da Ascoltare sono un ottimo strumento per allenare i bambini all'ascolto e per stimolare la concentrazione e la fantasia.

Un'insegnante ha espresso un parere positivo, ma ha sottolineato la difficoltà per i bambini più piccoli, di tre anni, di immaginare i personaggi; un'altra insegnante ha definito l'idea interessante, ma ha fatto fatica a rendere con sole parole e musica la stretta interazione tra illustrazioni, narrazione e codice grafico che è invece la caratteristica principale dei libri

illustrati. Anche un'altra insegnante ha sottolineato quanto sia stato difficile catturare e mantenere l'attenzione dei bambini senza il supporto delle immagini; ha inoltre sostenuto che le storie fossero forse troppo lunghe. Si può osservare che questi ultimi tre pareri meno entusiasti riguardano attività realizzate con tre storie diverse e realizzate in diverse fasce di età.

La classe in cui è stata segnalata la difficoltà maggiore era composta da quindici alunni di quattro/cinque anni, tutti italiani e senza alcuna disabilità o disturbo certificato. L'altra insegnante che ha evidenziato alcuni problemi di attenzione ha proposto la storia in una classe di venticinque bambini di quattro anni, con quattro bambini ucraini e tre di origine extraeuropea. In queste ultime due classi, la distrazione ha sostituito lo stupore iniziale. Per quanto riguarda le restanti classi, i bambini hanno mostrato curiosità e sono stati assorbiti dalla musica, che, in un caso, sembra essere stata fondamentale per mantenere l'attenzione anche se ha prodotto molto movimento nei bambini di tre anni. Tutti i bambini hanno reagito in modo diverso, immaginando i personaggi ad alta voce, ridendo, comunicando i propri sentimenti o rimanendo in silenzio. In generale, i bambini con difficoltà di linguaggio o scarsa conoscenza della lingua italiana – come, ad esempio, i bambini ucraini da poco arrivati in Italia – e scarse capacità di autonomia personale e regolazione emotiva durante la Storia hanno avuto una maggiore tendenza a distrarsi, così come coloro che di solito hanno capacità comunicative limitate e non rispondono a qualsiasi proposta che richieda ascolto e dialogo. Questi bambini hanno avuto più difficoltà nella comprensione, ma quando sono state effettuate attività di *circle time* e rielaborazione congiunta, sono riusciti a mettere insieme i pezzi e a ricostruire collettivamente l'intera storia. In tutti i casi i bambini hanno evidenziato la mancanza di immagini come la principale differenza con il supporto cartaceo e, a volte, la conseguente difficoltà nel seguire. In una classe in particolare – dove la musica è stata particolarmente apprezzata – i bambini sono stati fortemente coinvolti emotivamente e dalla novità del mezzo proposto. Tutti le insegnanti, tranne uno, ritengono che se ripetuta per un lungo periodo di tempo l'attività con le Storie da Ascoltare possa favorire innanzitutto le capacità emotive dei bambini e anche l'acquisizione del linguaggio, soprattutto per quanto riguarda la competenza fonologica di percezione e riconoscimento dei suoni, e la capacità di ascolto ed espansione del vocabolario. Solo un'insegnante considera questo strumento freddo e distaccato. Inoltre, tutti gli insegnanti, tranne uno, ritengono che, data la possibilità di accedere a queste Storie anche da casa, potrebbe essere una buona idea attuare e promuovere un progetto di ascolto congiunto in classe e a casa per favorire l'alfabetizzazione dei bambini, favorire la comunicazione e la fiducia tra le famiglie e la scuola.

Quanto alla ripetizione dell'attività con le Storie da Ascoltare, è stata ripetuta nei giorni successivi, per tre o quattro volte, ascoltando lo stesso racconto. In due casi è stata aggiunta anche un'altra storia. Prima dell'attività è stata quasi sempre proposta un'introduzione verbale; in un caso, le insegnanti hanno dovuto riassumere la storia. Il personaggio mediatore non è stato riproposto; nella metà dei casi è stata ricreata una ritualità ripetuta e condivisa, ritenuta importante nelle pratiche di lettura (Panza, 2015): nei tre casi indicati, i bambini hanno riconosciuto gli strumenti preparati, l'uso dell'altoparlante e il tono di voce basso associandoli con questo tipo di attività di lettura. In un caso i bambini sono sembrati più attenti e capaci di ascoltare e capire.

A nostro avviso questi risultati suggeriscono innanzitutto l'importante compito che hanno gli insegnanti nell'organizzazione delle attività realizzate con le Storie da Ascoltare: il ruolo di mediazione dell'insegnante si è rivelato centrale nel rendere questa pratica di lettura e ascolto cooperativa e, così facendo, efficace in termini di comprensione. Oltre a ciò, e in merito ad una attesa differenza in termini di motivazione e inclusione dei bambini nel caso della lettura di un libro tradizionale e l'ascolto nella versione online delle Storie, i dati analizzati confermano in parte la capacità delle Storie e della musica che le accompagna di creare coinvolgimento emotivo nei bambini; non sono però state raccolte indicazioni significative sull'inclusione di studenti con difficoltà di linguaggio e comunicazione, compreso il bambino con disturbo autistico. Nonostante ricerche precedenti abbiano dimostrato che

> gli audiolibri hanno molti vantaggi, come in particolare lo sviluppo delle abilità di vocabolario negli studenti, l'abitudine al linguaggio letterario, l'anticipazione degli eventi […], la facilitazione del processo di interpretazione del testo e l'innalzamento della consapevolezza linguistica (Çarkit, 2020, p. 159)

questi effetti non sono stati concretamente osservati nell'esperimento condotto, dove, al contrario, di fronte alla smaterializzazione dell'oggetto libro, gli insegnanti hanno segnalato una maggiore difficoltà per i bambini che fanno già normalmente più fatica il linguaggio, la comunicazione e il mantenimento dell'attenzione. È però importante ricordare, secondo noi, che i processi di sviluppo dell'alfabetizzazione sono estremamente complessi, soprattutto nei bambini in età prescolare (Arnold *et al.*, 1994) e per questo si ritiene che un'osservazione più attenta e prolungata dovrebbe essere condotta.

Potrebbero rivelarsi significativi in questo senso alcuni progetti di laurea magistrale attualmente in corso o in via di conclusione che hanno

per oggetto l'uso delle Storie da Ascoltare in contesti scolastici ed extrascolastici con bambini con bisogni educativi speciali come disturbi specifici dell'apprendimento e/o difficoltà linguistiche dovute a un retroscena migratorio.

Conclusioni

Questo contributo si è soffermato sul progetto Storie da Ascoltare della casa editrice Babalibri per cercare di delineare, attraverso uno specifico caso studio, il suo possibile impatto in termini di inclusione e sviluppo di quelle competenze linguistiche e sociali che sono alla base dei processi di alfabetizzazione e che per questo sono vitali nel creare occasioni di comunicazione e partecipazione. Nonostante il contesto limitato e il tempo abbastanza breve che ha caratterizzato la sperimentazione fin qui raccontata, si ipotizza che possa essere sensato condurre ulteriori studi per meglio comprendere le potenzialità inclusive e di coinvolgimento dello specifico oggetto editoriale di nostro interesse: in particolare, tenendo conto delle esperienze positive della casa editrice con l'UICI nazionale qui raccontate, si ritiene che tali Storie potrebbero essere utilizzate in contesti simili – in presenza di una disabilità visiva – per offrire un'ulteriore possibilità di accesso alla letteratura per l'infanzia; inoltre, potrebbero essere riproposte nella formazione di futuri insegnanti ed educatori affinché possano "fare un'esperienza" più incentrata sull'ascolto e che esclude invece la dimensione visiva al fine di poter meglio comprendere cosa implica il tentativo di immaginare senza vedere. A tale proposito si auspica la possibilità di promuovere una maggiore sinergia tra la stessa casa editrice, l'università, l'Uici, i docenti e gli educatori, attraverso specifici percorsi formativi e pratiche, pensati e realizzati tenendo conto delle peculiarità dei singoli contesti.

Ulteriori considerazioni possono essere tratte per quanto riguarda invece l'impatto del progetto in termini di alfabetizzazione e inclusione. Il collegamento tra questi due aspetti può essere rintracciabile concependo l'alfabetizzazione come un processo che permette la comunicazione e lo scambio con gli altri e che, quindi, a nostro avviso, include poiché dà accesso alla lingua (cfr. Ervin-Tripp, 1999; Roghi, 2017) in un'ottica vicina a quella dell'Educazione linguistica democratica promossa dal GISCEL (cfr. GISCEL, 1977; Roghi, 2017). In questo caso specificato – come in precedenza già rilevato in questa sede – si evidenzia come non si siano riscontrati effetti immediati sulle competenze linguistiche, ma il coinvolgimento emotivo suscitato nei bambini, le loro modalità di fruizione e la loro partecipazione, nonché la ricostruzione collettiva delle Storie dopo l'ascolto

riportata da alcune delle insegnanti partecipanti, potrebbero essere riconducibili allo sviluppo di quelle competenze sociali che pure hanno un ruolo importante nello sviluppo dell'alfabetizzazione (cfr. Lonigan & Shanahan, 2010) e nei processi di co-costruzione di senso. Si ritiene che quanto osservato in questo ambito e qui appena esposto possa costituire delle premesse a condurre, nel futuro prossimo, una ricerca più lunga, strutturata e partecipata su tale questione.

Bibliografia

Aliagas, C. & Margallo, A.M. (2017). Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Literacy 51*(1), 44-52. https://doi.org/10.1111/lit.12089

Amatori, G., Del Bianco, N., Capellini, S.A. & Giaconi, C. (2020). Training of specialized teachers and individualized educational planning: a research on perceptions. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *21*(1), 24-37. DOI: http://dx.doi.org/10.13128/form-10435

Arnold, D.H., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J. & Epstein J.N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 2: 235-243. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.235

Ascenzi, A. (2003). *La letteratura per l'infanzia oggi*. Milano: Vita e Pensiero.

Ascenzi, A. & Girotti, E. (in press). Children's Literature and Technology to Promote Motivation and Inclusion in Nursery Schools. The Case Study of Babalibri's Storie da Ascoltare. In Antona, M. & Stephanidis, C. (Eds.), *Universal Access in Human-Computer Interaction (Part II), Lecture Notes in Computer Science (LNCS) 14021, vol. 11*. Berlino: Springer.

Batini, F., Bartolucci, M. & Toti, G. (2013). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche pedagogiche*, *211*, 121-134.

Batini, F., Bartolucci, M. & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, *LIII, 211*, 121-134. ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213

Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Best, E. & Clark, C. (2021). National Literacy Trust (United Kingdom): The Role of Audiobooks to Engage Reluctant Readers and Underrepresented Children and Young People. A National Literacy Trust Research Report. In *National Literacy Trust*.

Canevaro, A. (2009). Il valore dei libri in rapporto alla disabilità. In Sola, S. & Terrusi, M. (Eds.), *La differenza non è sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*. Roma: Lapis.

Çarkit, C. (2020). Evaluation of Audiobook Listening Experiences of 8th Grade Students: An Action Research. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *15*(4). DOI: 10.29329/epasr.2020.323.8

Castano, E. (2021). Reading Narrative Fiction Shapes Social Cognition. In *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica Reinventing Education, V. II, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion* (pp. 713-719). Roma: Associazione "Per scuola democratica".

Cicala, R. (2014). Fra le parole e le immagini di Emme Edizioni. *Nuova informazione bibliografica*, *2*. DOI: 10.1448/77255

Clay, M. (1966), *Emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Aukland, New Zealand.

Costantino, M.A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA: gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Trento: Erickson.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research 5th Edition*. London: Sage Publications.

De Rossi, M. (2013). Narrazione e nuovi orizzonti metodologici. In: De Rossi, M. & Petrucco, C. (a cura di), *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione* (pp. 17-18). Roma: Carocci.

Emili, E.A. & Macchia, V. (Eds.) (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Pisa: ETS.

Ervin-Tripp, S. (1999). Acquisition. *Journal of Linguistic Anthropology*, *9*(1-2), 6-8.

Giaconi, C., Ascenzi, A., Del Bianco, N., D'Angelo, I. & Aparecida Capellini, S. (2021). Virtual and Augmented Reality for the Cultural Accessibility of People with Autism Spectrum Disorders, A Pilot Study. *The International Journal of the Inclusive Museum*, *14*(1), 95-106.

GISCEL (1977). *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*. Disponibile in: https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica (ultima consultazione: 16/05/2023).

Giusti, S. & Tonelli N. (2021). *Comunità di pratiche letterarie. Il valore d'uso della letteratura e il suo insegnamento*. Torino: Loescher.

Grilli, G. & Terrusi, M. (2014). Migrant readers and wordless books: visual narratives' inclusive experience. *Encyclopaideia*, *38*(18), 67-90.

Lionni, L. (2015). *Piccolo blu e piccolo giallo*, Ed. Speciale Fiaba musicale. Milano: Babalibri.

Lionni, L. (2019). *Pezzettino*, Ed. Speciale Fiaba musicale. Milano: Babalibri.

Lonigan, C.J. & Shanahan, T. (2010). Developing early literacy skills: Things we know we know and things we know we don't know. *Educational Researcher*, *39*(4), 340-346.

Lucidi, F., Alivernini, F. & Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.

Luperini V. & D'Autilia, B. (2021). Reading Aloud as a Tool for Inclusion. In Proceedings of the *2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica Reinventing Education, V. II, Learning with New Technologies, Equality and Inclusion*, Associazione "Per scuola democratica", Roma, 727-740.

Malaguti, E. (2017). Inclusive early childhood education and right of literacy even for children with disabilities. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, *17*(2), 101-112.

ONU 11 giugno 1991, "Convenzione sui diritti dell'infanzia e adolescenza", *Gazzetta Ufficiale*, www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf (ultima consultazione: 17/10/2022).

ONU (2009), "Convenzione sui diritti delle persone con disabilità", www.esteri.it/mae/resource/doc/2016/07/c_01_convenzione_onu_ita.pdf (ultima consultazione: 05/05/2023).

Panza, C. (2015). Born to read and dialogic reading: For whom and how. *Quaderni ACP*, *22*(2), 95-101.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.

Roghi, V. (2017). *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari: Laterza.

Swan, D.W. (2009). Emerging Paths to Literacy: Modeling Individual and Environmental Contributions to Growth in Children's Emergent Literacy Skills. *Dissertation*. Georgia State University. DOI: https://doi.org/10.57709/1060083

Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Lecce: Laterza.

UNESCO (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. Disponibile in: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298 (ultima consultazione: 12/05/2023).

Vygotsky, L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge, MA: MIT Press.

Whitehurst, G.J., Falco, F., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Acceleratinglanguage development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, *24*, 552-558.

Wiessner, W. (2014). Embers of society: Firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *111*(39), 14027-35.

Zacharová, Z.J. (2019). Digital support of developing narrative competence among children from excluded rural communities in Slovakia. In *Conference proceedings of "eLearning and Software for Education" (eLSE)* (Vol. 15, No. 02, pp. 85-92). Carol I National Defence University Publishing House.

Disabilità e Sport: un connubio vincente per l'emancipazione

di *Arianna Taddei, Nicola Anconetani, Aldo Caldarelli*

Introduzione

Paura delle diversità, politiche sociali a volte inapplicate, indifferenza e disinteresse diffusi sono i possibili motivi alla base delle ingiustizie nei confronti delle persone con disabilità. L'inclusione di queste ultime ha come principio cardine l'idea di interpretare la disabilità da un'altra prospettiva, andando oltre le difficoltà o i limiti, e focalizzandosi sulle abilità e sulle risorse di queste persone. La disabilità è riuscita a penetrare progressivamente il mondo dello sport venendo considerata una delle tante espressioni dell'essere umano e quando lo sport è diventato un'importante pratica che avrebbe potuto apportare benefici fisici, psichici, motivazionali e relazionali personali e sociali delle persone con disabilità. Infatti, lo sport valorizza anche il benessere psichico e socio-relazionale, non determinando quindi un impatto migliorativo unicamente dal punto di vista fisico. L'esperienza dello sport deve essere intesa come un diritto delle persone con disabilità e come una delle possibili conquiste per realizzare il proprio progetto di vita. Sport, quindi, come diritto di tutti, a partire dalle specifiche condizioni di salute. Nel corso del tempo, finalmente, sempre più persone con disabilità sono entrate nell'immaginario comune nelle vesti di "atlete".

Essere atleti significa accettare i risultati della propria prestazione, sapendo che dopo ogni sfida se ne presenta sempre un'altra; vuol dire essere consapevoli delle proprie potenzialità avendo fiducia in se stessi, impegnando tutte le forze per raggiungere degli obiettivi. Lo sport, al tempo stesso, contribuisce ad alimentare l'autodeterminazione, rappresenta la giusta spinta per acquisire consapevolezza delle proprie risorse e competenze per affrontare le difficoltà nelle quali spesso le persone con disabilità vivono.

Oggi, la promozione e la diffusione dell'importanza dell'attività motoria e sportiva per il benessere di tutti ha contagiato anche il mondo della

disabilità, da tempo incluso nella maggior parte degli sport e nelle attività scolastiche di educazione motoria. Raccontare e diffondere le storie di persone con disabilità che, nonostante le numerose difficoltà, continuano a coltivare la propria passione sportiva, assume un valore importante. Le testimonianze diventano al tempo stesso un esempio per tutte le persone con disabilità che nella stessa situazione convivono con l'incertezza e la paura di mostrarsi o di essere vittime di discriminazione. Dunque, praticare un'attività sportiva, in particolare per le persone con disabilità, significa dimostrare come lo sport rappresenti un fondamentale strumento per promuovere l'inclusione e il benessere.

Qualità della Vita e disabilità

È a partire dalla seconda metà del '900 che l'interesse per la qualità di vita è divenuto più considerevole. Ma che cosa si intende, esattamente, per Qualità della Vita? (Caserta, Croce, Lombardi & Speziale, 2015) Il termine sviluppa un concetto multidimensionale che include aspetti fisici, sociali, contestuali e psicologici del concetto di benessere, che sono a loro volta condizionati dalle aspettative ed esperienze di vita del soggetto stesso. Questo significa che la capacità di convivere con eventuali limitazioni e disabilità può variare da soggetto a soggetto, e che lo stesso tipo di deficit fisico può influenzare in modo differente la qualità di vita delle persone dipendendo da diversi fattori. Per questo è importante rilevare da una parte la valutazione obiettiva della salute del soggetto, e dall'altra la percezione soggettiva che la persona ha del proprio stato di salute e di benessere psico-sociale. Ma in che modo il concetto di Qualità di Vita si riferisce alle persone con disabilità, alle pratiche e alle politiche di loro interesse? Secondo la Pedagogia Speciale, una prospettiva orientata alla Qualità di Vita, comprende due principali direttrici. La prima si concentra nella valutazione delle dimensioni rilevanti della Qualità della Vita della persona con disabilità, in modo da definire una configurazione della sua attuale condizione di vita; la seconda consiste invece nella ricerca e nell'identificazione dei sostegni, di cui la persona con disabilità ha concretamente bisogno, per inserirli nel progetto educativo, con l'intento di raggiungere la migliore Qualità di Vita possibile. Quindi la prospettiva della Qualità di Vita è direttamente connessa e adottata, da un lato, per un livello di crescita personale, in termini di autodeterminazione e autonomia, dall'altro, ad un livello di potenziamento dei contesti di vita e dei servizi alla persona con disabilità (Giaconi, 2015). Per esaminare la Qualità di Vita come fenomeno multidimensionale Schalock e collaboratori (2007) e Verdugo

Alonso e collaboratori (2013) hanno proposto un modello caratterizzato dai tre concetti chiave: domini, indicatori e descrittori. Secondo la loro teoria, la Qualità della Vita si articola in domini di base, interpretati come ambiti o dimensioni rilevanti nella vita di una persona, i quali si suddividono in: benessere emozionale, autodeterminazione, benessere fisico, inclusione sociale, benessere materiale, relazioni interpersonali, sviluppo personale e diritti. Questi domini sono aspetti indispensabili per determinare la Qualità della Vita; infatti, se nella vita quotidiana di una persona mancassero per esempio, il benessere materiale, le possibilità di sviluppo personale o le relazioni sociali significative, questo condizionerebbe la qualità stessa della vita di ogni persona (Giaconi, 2015).

Per ciascuno dei domini sopra riportati sono stati individuati una serie di indicatori, ovvero condizioni, comportamenti e percezioni che li chiariscono dal punto di vista operazionale e la cui misurazione permette di identificare gli esiti personali (Anffas, 2023). È importante sottolineare come gli indicatori dei domini possano mutare singolarmente in termini valoriali, d'importanza e di percezione. Indubbiamente essi non sono sufficienti per rendere la specificità delle persone e dei contesti di vita quotidiana, ed è per questo che gli indicatori possono essere declinati nei diversi ambienti e nelle peculiari situazioni attraverso l'identificazione di descrittori, ovvero di comportamenti o di situazioni osservabili e significative per il contesto di riferimento. «L'esercizio di individuazione dei domini, dei relativi indicatori e descrittori rinvierebbe direttamente alla valutazione dei risultati personali, dei programmi e dei servizi rivolti alle persone con disabilità in termini di Qualità della Vita» (Giaconi, 2015, p. 24). Successive analisi hanno identificato delle aree trasversali all'interno delle quali comprendere e analizzare le diverse dimensioni della Qualità della Vita. Tra queste, la proposta di Renwick e Brown (1996) è ritenuta una delle più interessanti. Essi approfondiscono il modello della Qualità della Vita in tre grandi aree trasversali: Essere, Appartenere e Divenire. Queste suddivisioni indicano relativamente le caratteristiche individuali e specifiche di una persona (essere), la qualità di integrazione e l'adattamento negli ambienti e nei contesti di appartenenza (appartenere), la progettualità e lo sviluppo delle persone nell'intero arco della propria vita (divenire). Un'altra stimolante prospettiva è quella riguardante le 3C di Cottini e Fedeli (2007); questi ultimi analizzano le dimensioni della Qualità della Vita attraverso tre aspetti trasversali: la centralità, il controllo e la continuità. «La centralità permette di apprezzare se la struttura e gli interventi educativi sono orientati sulle caratteristiche fondamentali della Qualità della Vita in riferimento ai bisogni della persona» (Giaconi, 2015, p. 25). Il controllo e la continuità, permettono di valutare se «questi aspetti sono potenzial-

mente controllabili dalla persona e se sono presenti con continuità nel tempo e nel progetto di vita» (*ibidem*). L'indagine attraverso l'individuazione delle aree trasversali è particolarmente importante sia per la misurazione della Qualità di Vita di persone con disabilità, sia per le aspettative verso i progetti educativi. Queste analisi consentono non solo di identificare le sezioni rilevanti per un intervento educativo con l'obiettivo di conservare ed implementare i livelli di Qualità della Vita, ma permettono anche di ottenere degli indicatori generali per ipotizzare e constatare, nel tempo, le caratteristiche centrali per la Qualità della Vita dei soggetti con disabilità (Giaconi, 2015).

Nel corso della storia, generalmente, la disabilità è stata considerata come la condizione di una persona non più in grado di prendere parte in modo attivo e indipendente alle attività della vita sociale, e quindi in una condizione di svantaggio (AbilityChannel – Persone e Disabilità, 2020). Nel 2001 l'OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità – con la pubblicazione dell'*ICF - International Classification of Functioning*, *Disability and Health* (Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute) ha finalmente iniziato ad analizzare la vita delle persone con disabilità, le modalità con le quali esse si trovano a convivere con le rispettive condizioni di salute. La disabilità dipende dal funzionamento complessivo della persona dal punto di vista psicologico, ambientale, sociale e fisico. Attraverso l'*ICF* (2001) la disabilità viene definita come la conseguenza o l'esito di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo ed i fattori personali ed ambientali che caratterizzano il contesto in cui vive l'individuo. Questo sta a significare che essa può essere esaminata all'interno del quadro di riferimento in cui la persona svolge le attività quotidiane.

La disabilità è quindi una condizione multidimensionale, vale a dire che è il prodotto articolato dell'interazione di un insieme di fattori (Skuola.net, 2018). La Convezione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (UN, 2006), approvata nel 2006 e ratificata dall'Italia con la Legge 18 il 3 marzo 2009, afferma che «le persone con disabilità includono quanti hanno minorazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali a lungo termine che in interazione con varie barriere possono impedire la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di eguaglianza con gli altri» (Lenius, 2020). La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità stabilisce come obiettivo quello di garantire il rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e della dignità delle persone con disabilità e l'annullamento delle forme specifiche di discriminazione che le tormentano. La disabilità viene concettualizzata come condizione di salute che, in interazione con barriere di diversa natura, sulla base dell'uguaglianza con gli

altri, ostacola l'effettiva e reale partecipazione nella società di alcuni cittadini (Anffas, 2023). Inoltre, la *UNCRPD* dichiara in maniera rivoluzionaria una nuova interpretazione della disabilità contrastando numerosi stereotipi culturali e stabilendo scelte politiche nazionali ed internazionali nell'interesse della Qualità della Vita delle persone con disabilità. La persona con disabilità il più delle volte conduce un'esistenza priva o limitata di opportunità educative, formative, professionali che soprattutto in nazioni a basso reddito si trasformano nelle premesse del rischio di "invisibilità". L'assenza di opportunità genera povertà ed un'emarginazione da cui spesso ne consegue un processo di esclusione sociale (Giaconi & Del Bianco, 2019).

Sport ed inclusione delle persone con disabilità

L'inclusione delle persone con disabilità può essere promossa nei diversi contesti attraverso la pratica dello sport. Il ruolo educativo dell'attività motoria e sportiva promuove il rispetto della diversità degli individui, così da garantire una più ampia partecipazione riconoscendo le particolarità, le necessità ed i bisogni educativi specifici di ciascun praticante. L'attività motoria e lo stesso sport rappresentano una possibilità di crescita per ogni soggetto, a prescindere dalle proprie condizioni personali e sociali, costituendo non solo un'occasione di cambiamento sociale e di sviluppo della salute ma anche di beneficio per la qualità di vita del soggetto e dell'inclusione sociale. Se lo sport si colloca in una prospettiva educativa e non si riconosce unicamente nell'ottenere il successo a qualunque costo, non solo permette di valorizzare la persona in un contesto confortevole e soddisfacente, ma garantisce all'individuo un maggior sviluppo dell'autoconsapevolezza, dell'autonomia personale e della propria autostima (Farinella, Mosso & Leonardi, 2016). L'attività motoria, quindi, rappresenta uno strumento educativo e rieducativo di grande efficacia. Oltre al potenziamento della forma fisica, dello sviluppo cognitivo derivante l'apprendimento motorio, della socializzazione nel mondo sportivo, vi è un incremento dell'autostima. Lo sport per la persona con disabilità determina la valorizzazione delle sue potenzialità e competenze, in una società odierna solitamente concentrata maggiormente sui deficit che sulle potenzialità. Da questo punto di vista, l'avviamento alla pratica sportiva permette di dare vita e rafforzare legami tra la persona con disabilità ed il mondo esterno, legami che si consolidano nel tempo e gli consentono di perseguire un'ulteriore dimensione evolutiva attraverso cui formare la propria personalità (Mirabile, 2009). Ma perché tutto ciò avvenga, bisogna far sì che lo sport sia in funzione del soggetto e non viceversa, soprattutto se la persona che lo pratica è un

soggetto con disabilità. Lo sport permette ad ogni persona che lo pratica di scovare aspetti nascosti del Sé nella relazione con le complessità e peculiarità dell'Altro (Farinella *et al.*, 2016). L'attività motoria e la pratica sportiva possono contribuire in maniera notevole alla Qualità della Vita delle persone con disabilità (Buonocore, Mastromattei & Tosarello, 2011). Allo stesso modo, non può essere sottovalutato il tempo libero: esso viene ritenuto un aspetto fondamentale della vita quotidiana delle persone con disabilità da sostenere e valorizzare con attività gratificanti, come per esempio lo sport o le attività extrascolastiche. È risaputo che, la possibilità di poter prendere parte a progetti inclusivi come la pratica sportiva permette alle persone con disabilità di poter ritrovare valori, forza e stimoli per affrontare al meglio i diversi problemi e dubbi posti dalla vita quotidiana (Mirabile, 2009).

L'inclusione delle persone con disabilità deve essere osservata come un fenomeno biunivoco, non deve risultare solo come l'adattamento dei comportamenti dei soggetti con disabilità all'interno del contesto di riferimento, ma quest'ultimo deve promuovere un maggior consenso e comprensione degli atteggiamenti dei soggetti con disabilità con l'obiettivo di valorizzarne le potenzialità (Di Palma & Tafuri, 2017). Le decisioni e le azioni adottate in ambito educativo e sportivo si basano sulla convinzione che le difficoltà di accoglienza, gli stereotipi e i pregiudizi relativi alla disabilità sono frutto di una conoscenza superficiale della tematica. La vicinanza e la relazione tra la persona con disabilità ed il resto del gruppo viene favorita adattando il contesto di riferimento in modo tale che i soggetti possano interagire, comprendendosi ed arricchendosi reciprocamente (Buonocore *et al.*, 2011). In particolare, l'inclusione delle persone con disabilità da una parte permette di valorizzare nuove e differenti strategie che possano esaltare le capacità dei soggetti con disabilità e, dall'altra, promuove una prospettiva educativa e formativa priva di stereotipi e di atteggiamenti discriminanti. Infatti, attraverso la pratica sportiva, i soggetti con disabilità conquistano un livello di autostima ed autonomia decisamente elevato, a differenza di coloro che non praticano sport.

Il vantaggio principale dell'inclusione delle persone con disabilità applicato al contesto sociale e sportivo potrebbe essere quello di far diventare la maggior parte di queste ultime, attraverso lo sport, soggetti il più possibile indipendenti, soddisfatte, anche fuori dal mondo dello sport (Di Palma *et al.*, 2017). Inoltre, un'attività motoria e sportiva inclusiva riguarda le attività fisiche e sportive che permettono ad ogni individuo, indipendentemente dalle proprie capacità, abilità, età, stato di salute e condizioni sociali di ottenere medesime possibilità di integrazione e partecipazione nei contesti motori e sportivi educativi e del tempo libero. Un'attività motoria e sportiva inclusiva si fonda su due principi fondamentali: il principio di

accessibilità, cioè a tutte le persone dovrebbe essere garantita l'opportunità di accedere alla pratica delle attività con i propri pari; il principio di scelta, cioè queste attività dovrebbero essere molteplici e tutelare la possibilità di essere oggetto di scelta. Quindi l'obiettivo di un'attività motoria e sportiva inclusiva è quello di permettere ad ogni individuo di avere le identiche possibilità ed opportunità di realizzare attività proposte a tutti (Buonocore *et al.*, 2011).

Nello specifico, l'intento è quello di riesaminare, approfondire e riadattare le attività sportive per una più ampia partecipazione, progettando anche nuove discipline che tengano conto e valorizzino ogni possibile diversità. L'attività motoria e sportiva inclusiva si differenzia dalle Attività Fisiche Adattate – *Adapted Physical Activity*, meglio note con la sigla *APA* – le quali modificano ed adattano i contesti di riferimento in base alle necessità e ai bisogni della singola persona con disabilità (Farinella *et al.*, 2016). In particolare, queste ultime racchiudono tutte quelle attività, per esempio la pallacanestro in carrozzina, per le quali vengono modificate ed adattate non solo le prassi sportive, ma anche le attrezzature, i regolamenti ed i contesti di svolgimento, per poter essere realizzate dai soggetti che presentano dei bisogni e delle necessità peculiari.

La narrazione come strumento di emancipazione

La narrazione scritta o orale in prima o in terza persona rappresenta un mezzo, uno strumento di emancipazione per chiunque, e quindi anche per coloro che vogliono raccontare la propria storia di vita, dopo avvenimenti che cambiano completamente la loro esperienza nel mondo. La narrazione è un importante strumento d'interpretazione della realtà per interagire con il mondo sociale nel quale noi esseri umani viviamo, così da permettere di comprendere tutto ciò che ci circonda e di trasmetterlo agli altri. È bene sottolineare come la narrazione sia molto utile perché in primo luogo permette di considerare ed approfondire il mondo interno degli individui così da comprendere noi stessi e farsi conoscere agli altri attraverso le nostre storie, ed in secondo luogo perché garantisce di cogliere esperienze sia individuali che collettive, ma anche situazioni problematiche di difficile interpretazione, così da intuirne e riconoscerne il significato sociale e culturale. Ecco perché nel contesto educativo alla narrazione si attribuisce fondamentale importanza. Non essendo un banale resoconto o una semplice lista di eventi, la narrazione si contraddistingue soprattutto perché in grado di rendere partecipe in maniera attiva il lettore o l'ascoltatore dal punto di vista affettivo e motivazionale. Dunque, nella narrazione la dimensione

emotiva è spesso molto forte e suscita molteplici e differenti emozioni che si generano per via del nostro coinvolgimento empatico con gli aspetti interiori ed i punti di vista dei vari personaggi (Lagreca, 2017).

Nel lavoro di cura, che coinvolge persone e famiglie colpite da malattie gravi, situazioni di disagio o disabilità, risulta molto spesso probabile confrontarsi con la produzione autonoma e spontanea di narrazioni riguardanti la vita dell'individuo stesso o dei familiari che lo assistono. Infatti, i soggetti malati o con disabilità, quando hanno la possibilità si raccontano, in particolare condividono sofferenze e difficoltà. D'altronde, la produzione di diari e di autobiografie è ampiamente presente in letteratura, e questo non è casuale; infatti, le difficoltà possono richiamare il nostro interesse spronandoci ad accrescere, riorganizzare e modellare la nostra dimensione del Sé. Ecco perché si può cogliere la necessità ed il bisogno che sollecita il soggetto in difficoltà a raccontarsi, interrogarsi ed a coinvolgere l'Altro nelle proprie vicende. Come accade in situazioni di grave malattia, anche la disabilità rappresenta una condizione che disequilibra la relazione dell'individuo con gli altri; difatti la disabilità causa una perdita di status prima ancora che di abilità funzionali. Ed è proprio la narrazione, in forma orale o scritta, a costituire un eccellente strumento in grado di riconoscere i valori più rilevanti dell'esperienza del soggetto con disabilità così da comprendere ed accettare la propria identità, in modo da sostenere e supportare anche coloro che gli vivono vicino. Ecco perché risulta tanto utile e necessario lo sviluppo dell'atto narrativo-autobiografico nel panorama dei servizi educativi e formativi rivolti alla cura di soggetti con disabilità (Cerabolini, 2014).

«L'incontro con le narrazioni permette di […] ricucire le trame delle diverse esistenze, per accedere ad uno spazio generativo di trasformazione del sé e della relazione educativa e didattica» (Giaconi, Del Bianco, D'Angelo, Taddei, Caldarelli & Capellini, 2021, p. 9). La narrazione costituisce una procedura di contestualizzazione delle identità diverse, poiché comporta il costante confronto con la realtà differente da Sé e quindi, la complessa identificazione delle personali capacità e competenze della persona con disabilità nella relazione con l'alterità. Inoltre, la narrazione rappresenta un rilevante strumento formativo grazie al quale i soggetti delle relazioni educative entrano in stretta connessione tra loro, individuandosi come soggetti connessi ed indipendenti a prescindere dai propri vincoli e dalle potenzialità inerenti alle singole e svariate identità e storie. L'esperienza della disabilità e la progressiva consapevolezza dei propri limiti funzionali, comporta l'assunzione, da parte dell'individuo con disabilità, di nuove personali percezioni del mondo ed allo stesso tempo fa sì che si apprendano, seppur faticosamente, altre, diverse e più autentiche, competenze e potenzialità. Quindi attraverso le tecniche narrative è possibile entrare, in

maniera graduale, nell'ipotetico mondo dell'Altro, il che porta ad essere in continuo rapporto con la storia, le esigenze, le speranze, le limitazioni e le risorse altrui.

Il ri-costruire una storia significa costruire e costruirsi insieme all'Altro un tratto della propria e altrui vita; infatti, risulta fondamentale comprendere il più possibile l'Altro, cioè il soggetto con disabilità, facendo propri una pluralità di punti di vista, testimonianze di vita, prospettive, perché la disabilità va definita come il risultato di un'articolata rete di relazioni ed interazioni sociali, contestuali e culturali, che possono condizionare i possibili livelli di adattamento e di partecipazione del soggetto con disabilità nei principali luoghi educativi e formativi (Mura, 2011). «Da tale prospettiva, la narrazione si costruisce come base di una rete di valori che progressivamente alimentano la definizione identitaria del proprio sé nel mondo. La necessità e il bisogno di narrare ci appartengono, le tracce che lasciamo di noi stessi sono l'opportunità che affermano il nostro esserci […]. Non solo i pensieri ma anche le emozioni tradotte nel linguaggio trovano nella narrazione un ideale canale espressivo.

Ogni persona è caratterizzata non solo dalle sue esperienze e relazioni, ma, in senso più ampio, dalla somma delle sue storie e dai contesti che si creano intorno alle storie […]. […] la narrazione come potenzialità formativa e culturale di stampo pedagogico e come primo dispositivo interpretativo e conoscitivo di cui l'uomo, poiché soggetto socio-culturalmente situato, fa uso nella sua esperienza di vita. È attraverso la narrazione che l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire, delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire. Il pensiero narrativo […] può essere concepito come una modalità cognitiva attraverso la quale gli individui strutturano l'esperienza e costruiscono l'interazione con il mondo sociale. La narrazione è quindi un processo personale del pensiero […]» (Salis, 2018, p. 173).

La narrazione da parte dei soggetti con disabilità costituisce un vero e proprio linguaggio espressivo-comunicativo, cioè un'efficace opportunità per evidenziare i propri bisogni, esigenze, punti di forza e di debolezza, in modo da testimoniare la propria presenza, l'esserci, cioè lasciare un'impronta di sé all'interno dei quotidiani contesti educativi e formativi. Nella costruzione del Sé del soggetto con disabilità, è fondamentale, oltre ad un percorso auto-formativo ed auto-trasformativo, anche un persistente confronto costruttivo per il rispetto delle differenze, il che permette la promozione del riconoscimento della diversità. Quindi, la narrazione rappresenta un vero e proprio strumento di cura, interpretata come un percorso educativo e formativo e non più come una semplice e basilare terapia. Inoltre,

l'atto narrativo nella relazione di aiuto permette al soggetto con disabilità di rimettere insieme i suoi pezzi, cioè di ricostruire la memoria di Sé nonostante la sua frammentata esistenza, così da riaffermarsi come identità unica ed originale nella relazione con Sé e con gli altri.

Dunque, l'azione narrativo-autobiografica va considerata come un atto di umana comprensione in grado di sostenere ed accompagnare il soggetto con disabilità a ridare senso e significato alla personale esperienza, a ricordarsi di Se stesso, dell'individualità della sua storia, per riconoscere, accettare e convivere con la propria specialità. Narrare di Sé significa in primo luogo riflettere sulla propria identità, sul valore che ci contraddistingue dagli altri, in secondo luogo riguarda il comunicare a noi stessi e agli altri il nostro modo di essere e di vivere, in terzo luogo vuol dire trasformare il monologo interiore in dialogo con l'alterità ed infine significa anche rendere comunicabili e condivisibili gli eventi della propria vita. Risulta quindi indispensabile promuovere la valorizzazione dell'unicità di ogni singolo soggetto, riconoscendo la persona con disabilità un soggetto con bisogni educativi speciali e con storie reali particolari. Dunque l'obiettivo principale della narrazione è far sì che ogni soggetto con disabilità riconosca la propria esistenza, la propria identità storico-sociale, ma sempre in maniera critica, a prescindere dal tipo di disabilità. Infatti, il raccontarsi per la persona con disabilità, è un modo consapevole e responsabile di prendersi cura di Sé, cioè un'attività formativa che orienta l'intero arco di vita rinnovando continuamente il proprio operare, sentire, realizzare e soprattutto essere al mondo.

Il narrare considerato come strumento di cura e di resilienza fa sì che il soggetto che affronta la disabilità, e quindi il trauma, l'emarginazione e il disagio, riesca a superare la crisi di Sé e del proprio percorso di vita. Inoltre, la narrazione di se stessi sostiene il soggetto con disabilità a favorire e promuovere una nuova visione del vissuto personale. In questo modo, la narrazione fa sì che le persone con disabilità, insieme alle proprie storie di vita, vengano considerate le protagoniste principali. Oltre a ciò, la narrazione rappresenta da parte del soggetto con disabilità sia un'occasione di consapevolezza, di presa di coscienza delle peculiari condizioni di vita, sia un'apertura dinamica verso nuove opportunità, cioè nuove finalità educative, formative, relazionali ed esistenziali. Inoltre, la narrazione si dimostra fondamentale per riconoscere le reali esigenze e necessità del soggetto con disabilità, poiché permette di riflettere su alcuni aspetti chiave del processo d'inclusione e di partecipazione di quest'ultimo. Pertanto, utilizzare l'atto narrativo nel progetto di vita del soggetto con disabilità fa sì che quest'ultimo si riconosca come soggetto attivo, critico e responsabile del personale progetto esistenziale poiché in grado di vivere in maniera indipendente le

proprie prospettive future. Ecco perché narrare a Se stessi e agli altri la propria storia, quindi rammentarla, ritoccarla, rielaborarla e modificarla significa realizzare un'azione di ri-progettazione esistenziale della personale identità e del proprio passato. Riportare alla luce e sottolineare i tratti più significativi e rilevanti della propria vita equivale a mettere nuovamente in discussione il proprio essere, a cominciare dalla propria identità così da essere predisposti all'incontro con la complessità delle storie altrui (Mura, 2011). «Occorre imparare a conoscersi come soggetti psichici, somma di esperienze soggettive, pensieri, sentimenti, che hanno la necessità di manifestare il proprio mondo psichico nel rapporto con gli altri. La capacità di percepire la propria esperienza, di saperla descrivere a parole e di esprimerla all'Altro rappresenta il centro della nostra esistenza. Attraverso l'arte del parlare sinceramente si stabilisce un contatto autentico con gli altri e con il mondo circostante» (Desmet, 2022, p. 205). «Le parole vanno sempre verso l'Altro. L'essere umano è un passaggio stretto attraverso cui le parole vanno dalla fonte all'Altro» (Desmet, 2022, p. 209).

L'emancipazione attraverso lo sport: storie di vite in dialogo

Il progetto di ricerca di seguito presentato si è basato sull'analisi ed il confronto delle testimonianze, narrate in prima o in terza persona, di atleti con disabilità da sempre "sotto i riflettori" e quelli che, a livello nazionale, godono di una minore notorietà. Gli atleti con disabilità presi in considerazione sono: Alex Zanardi[1], Bebe Vio, Monica Contrafatto, Alessia Polita, Ruud Koutiki e Andrea Cionna. Riguardo i primi tre, sono state sintetizzate le loro storie di vita attraverso la lettura e l'analisi delle biografie che ognuno di loro ha pubblicato nel corso degli anni passati: per quanto riguarda Alex Zanardi, le due autobiografie prese in considerazione sono *… però, Zanardi da Castel Maggiore!* (Gasparini & Zanardi, 2003) e *Volevo solo pedalare* (Gasparini & Zanardi, 2017); le autobiografie di Beatrice Bebe Vio che ho esaminato sono state *Mi hanno regalato un sogno* (Piazza & Vio, 2015) e *Se sembra impossibile allora si può fare* (Vio, 2019); dell'atleta Monica Contrafatto ho approfondito *Non sai quanto sei forte*, autobiografia del 2018. I restanti tre atleti, invece, sono stati intervistati direttamente da Nicola Anconetani nell'ambito della tesi di laurea. L'obiettivo principale del lavoro era quello di, una volta analizzate le biografie

1. I riferimenti alla vita di Alex Zanardi sono precedenti al suo ultimo tragico incidente del 2020.

ed intervistato gli atleti, mettere a confronto le loro vite rispetto ad alcune categorie di analisi: modalità di acquisizione della disabilità, genere, età anagrafica, la dimensione culturale, la condizione socio-economica di provenienza.

Rispetto alla modalità di acquisizione della disabilità si vuole riflettere sul modo in cui, i diversi atleti abbiano incontrato la disabilità, se quindi la loro disabilità sia stata presente sin dalla nascita o se invece sia comparsa successivamente a causa di un incidente o di una malattia nel corso della propria vita. Ruud Koutiki è l'unico con una disabilità cognitiva sin dalla nascita a cui si sommano alcune difficoltà relazionali. Appena nato, Ruud fu colpito da un'ipossia celebrale che gli provocò delle lesioni che lo avrebbero condizionato per il resto della sua vita. Ciò che accomuna invece Andrea Cionna e Bebe Vio è il fatto che la loro disabilità derivi da una malattia acquisita nel corso del tempo. Andrea Cionna fu colpito da una malattia degenerativa dell'occhio. Bebe Vio invece fu sorpresa purtroppo da una meningite fulminante, a causa della quale, le dovettero amputare sia le braccia sia le gambe. Alessia Polita, Alex Zanardi e Monica Contrafatto hanno incontrato la disabilità a seguito di un incidente. Quest'ultima è stata coinvolta in un attentato quando si trovava per la seconda volta in missione in Afghanistan dove perse la gamba destra. Mentre, gli incidenti di Alessia Polita e di Alex Zanardi avvennero durante una loro gara, cioè in pista di motociclismo e di automobilismo. Alessia, a causa di una caduta, perse completamente l'uso delle gambe: a differenza di Zanardi, rimarrà sulla sedia a vita divenendo paraplegica. Alex Zanardi venne investito mentre era ancora nella sua monoposto perdendo le gambe che gli vennero amputate. Le diverse modalità in cui gli atleti sono scivolati in una condizione di disabilità sono state differenti, nella maggior parte dei casi analizzati si è trattato di un incontro inaspettato e traumatico che ha richiesto una riprogettazione delle proprie traiettorie di vita senza però rinunciare ai propri sogni. Nell'intraprendere i nuovi cammini, un ruolo fondamentale è stato rivestito dai familiari, dagli amici e anche dallo sport che ha nutrito un processo di autodeterminazione rinnovato dinnanzi le sfide inedite che la condizione di disabilità porta con sé.

Si è analizzata la questione di genere, per comprendere quanto questo fattore insieme alla disabilità abbia condizionato la vita degli atleti, amplificando o meno la condizione di svantaggio e discriminazione.

Le atlete Bebe Vio, Alessia Polita e Monica Contrafatto condividono lo stesso pensiero: tutte e tre, soprattutto a seguito della malattia e degli incidenti subiti, hanno sofferto profondamente il rapporto con il proprio corpo: un corpo nuovo e talvolta "estraneo" che condizionava la percezione di se stesse in quanto donne. Bebe Vio racconta che è stato solamente grazie al-

la propria famiglia ed alle sue più care amiche che è riuscita a superare la difficoltà ad accettare il proprio corpo con disabilità. Anche Alessia Polita vedere sparita la dimensione femminile della propria identità. Il tempo ha permesso ad Alessia di trasformare il proprio pensiero e ad accettare il proprio corpo. Per quanto riguarda Monica Contrafatto, anche lei ha vissuto la perdita della gamba con un senso di rifiuto, non riusciva ad accettare quanto le fosse accaduto. Tuttora ammette che senza protesi non si sente a proprio agio; nonostante quanto detto, con il tempo Monica è riuscita ad andare oltre gli sguardi altrui perché è consapevole di essere tanto altro rispetto al suo corpo, come del resto tutte le persone, anche le persone con disabilità. Particolarmente significativa è la testimonianza di Alessia Polita quando ricorda il suo vecchio sport, il motociclismo. All'inizio era uno sport prevalentemente per soli uomini, le poche donne, lei compresa, erano frequentemente oggetto di discriminazioni, in quanto ritenute inadeguate. È stato molto difficile per lei sfidare il mondo maschile del motociclismo, ma a partire dalle vittorie conquistate è stata progressivamente accettata e apprezzata, permettendole di continuare a realizzare il suo sogno.

Il tema dell'accettazione del corpo (Zappaterra, 2013) ha una rilevanza trasversale nel caso delle persone con disabilità indipendentemente dal genere. A tal proposito, Andrea Cionna, nella sua intervista afferma che perdere la vista ha rappresentato un cambiamento radicale per la sua vita, perché ha dovuto cambiare tutte le sue abitudini da un giorno all'altro: non ha potuto vivere esperienze quali la guida dell'auto, la frequentazione delle discoteche, le vacanze, ma soprattutto l'essere indipendente. Alex Zanardi nelle sue biografie confessa come la fama raggiunta a livello mondiale non riesca a compensare il disagio che ancora vive quando esce di casa, e ancora qualcuno lo guarda per le gambe non ha. Nel caso invece dell'atleta Ruud Koutiki, la disabilità in questione è di tipo cognitivo e quindi spesso rimane invisibile agli occhi della gente: per questa ragione Ruud non si è mai preoccupato del giudizio degli altri rispetto al suo corpo.

La categoria di analisi "età anagrafica" mette in luce la fase in cui la disabilità ha fatto irruzione nella vita degli atleti. Come precedentemente affermato, Ruud Koutiki convive dalla nascita con la sua disabilità intellettiva ed ha dovuto affrontare numerose difficoltà legate anche al trasferimento dal suo Paese di origine, il Congo, all'Italia.

Bebe Vio, Andrea Cionna e Alessia Polita condividono il sentimento di incertezza e disorientamento verso il proprio futuro che la disabilità ha comportato nella prima fase della loro vita dall'infanzia alla giovinezza. Nello specifico, Bebe Vio subì l'amputazione delle braccia e delle gambe quando ancora era una bambina, aveva infatti solo undici anni e quindi, con un progetto di vita da riscrivere. Andrea Cionna, invece, perse definiti-

vamente la vista a ventuno anni nel pieno della sua giovinezza: fu proprio quell'avvenimento traumatico ad avvicinarlo all'atletica. Lo stesso vale per Alessia Polita, che perse l'uso delle gambe all'età di ventotto anni.

Nell'intervista Alessia racconta come la gara da motociclista in cui avvenne l'incidente, avrebbe rappresentato probabilmente una delle sue ultime gare a causa dei problemi sorti con gli sponsor. Un discorso diverso vale invece per Monica Contrafatto e Alex Zanardi i quali acquisirono la disabilità da adulti. Infatti, Monica perse la gamba destra all'età di trentuno anni, mentre a Zanardi vennero amputate le gambe quando aveva trentacinque anni. Entrambi condividono come in quella fase la loro vita avesse intrapreso una specifica direzione. In particolare, per Monica la perdita non riguardò solo la gamba, sapeva che sarebbe tornata a camminare; lei soffriva soprattutto perché aveva perso il lavoro che amava: l'incidente, infatti, la privò della sua idea di futuro.

Nella storia di Zanardi la nascita del figlio Niccolò, all'età di trentadue anni, rappresentò un fattore fondamentale di resilienza. L'atleta infatti racconta che, ancora prima dell'incidente, la famiglia rivestiva un ruolo fondamentale nella sua vita, a cui dedicava tutto il tempo possibile. A seguito dell'incidente, il nucleo familiare e delle relazioni amicali assume un significato ancora più importante nel sostenerlo ad affrontare le sfide che la disabilità gli avrebbe posto.

La categoria di analisi riferita alla "dimensione culturale" legata alla disabilità è particolarmente significativa per l'atleta Ruud Koutiki, originario del Congo. Si trasferì con tutta la sua famiglia in Italia in provincia di Ascoli Piceno all'età di dieci anni a causa della guerra civile scoppiata nel proprio Paese.

Quando arrivarono in Italia, Ruud afferma che per i suoi genitori non fu facile, mentre per lui, ancora bambino, le difficoltà furono minori. Grazie allo sport, infatti, ha avuto modo di costruire una rete di amici. Lo sport è stato quindi un'esperienza che ha facilitato il suo processo di inclusione e socializzazione sostenendolo nell'affrontare positivamente le barriere culturali che talvolta incontrava nella quotidianità.

Infine, la categoria di analisi relativa alla "condizione socio-economica di provenienza" intende riflettere se e come questo fattore abbia avuto un impatto sulla vita degli atleti. Nello specifico, Monica Contrafatto è figlia di un meccanico delle piattaforme petrolifere e di una casalinga, proviene quindi da una famiglia di modeste possibilità economiche che le hanno consentito comunque di intraprendere il suo percorso. Andrea Cionna, nell'intervista non ha parlato particolarmente della sua situazione economica e di quella della sua famiglia, ma è evidente che la sua famiglia fece di tutto per sostenere il raggiungimento dei suoi obiettivi permettendogli

di vivere il più serenamente possibile la sua nuova vita una volta persa la vista. Soprattutto nell'ambito sportivo, come da lui riportato, la sua famiglia non gli fece mai mancare il supporto necessario, come per esempio le attrezzature, gli strumenti e tutto ciò che riguardasse l'atletica. Nel caso di Ruud Koutiki, invece, come detto in precedenza, scappò da una guerra civile, contesto molto complicato, per approdare in Italia. La sua famiglia, dopo essersi fermata pochi anni in Italia fu costretta a trasferirsi in Francia in cerca di lavoro. Se non avesse raggiunto traguardi importanti, Ruud ammette che prima o poi avrebbe dovuto raggiungere la sua famiglia in Francia per guadagnarsi da vivere. Riguardo Bebe Bio e la sua famiglia, attraverso le biografie, è difficile comprendere quanto abbia inciso la condizione economica sullo sviluppo della sua vita di atleta, in quanto non ci sono indizi significativi. Zanardi invece nel suo primo libro narra di essere figlio di un idraulico e di un'artigiana camiciaia. Certo, arrivando a gareggiare ad alti livelli, come in F1, si può comprendere come la sua condizione economica cambiò notevolmente nel corso degli anni. Il raggiungimento del successo anche in termini economici non gli fece mai dimenticare da dove provenisse, da dove fosse partito, ossia da un garage di un condominio di Castel Maggiore, in provincia di Bologna, sognando di diventare un pilota di F1. Se non fosse riuscito a realizzare il suo sogno avrebbe affiancato il padre come idraulico.

Infine, Alessia Polita nella sua intervista afferma che uno dei maggiori ostacoli per le persone con disabilità che vogliono intraprendere la carriera sportiva è accedere ad un sostegno economico importante, spesso difficile da trovare. Sottolinea con rammarico che purtroppo le grandi aziende promuovono soprattutto atleti famosi manifestando un interesse molto limitato verso gli atleti meno noti.

Conclusioni

A patire da una prospettiva della disabilità fondata sui diritti umani (UN, 2006) e sull'interazione di differenti fattori che determinano il funzionamento complessivo della persona (WHO, 2001) è possibile evidenziare le numerose risorse che ognuno possiede e che possono essere al centro della progettazione ed implementazione di interventi socio-educativi che agiscano sia sul piano personale, sociale e del contesto di appartenenza. Fondamentale è il riconoscimento ad ogni persona con disabilità dignità pari opportunità, valorizzandone così la partecipazione sociale. Nella riprogettazione della propria vita e nell'autodeterminazione della propria rinascita, per gli atleti presi in considerazione, è risultato fondamentale il

processo di empowerment (Taddei, 2020): una consapevolezza nelle proprie capacità, che permette alla persona di organizzare e condurre attivamente la propria esistenza, di ricercare strumenti e strategie per comprendere la realtà di riferimento, di focalizzare le proprie energie al servizio di obiettivi personali e spesso anche collettivi. In altre parole, si tratta di un "potere" che cresce nella persona e che conduce all'autonomia e all'emancipazione di quest'ultima. In questo percorso, come sottolineato dalle storie analizzate, la famiglia ha giocato un ruolo chiave per la crescita e l'autodeterminazione della persona con disabilità all'interno del contesto di vita: la persona con disabilità ha diritto ad un sostegno personalizzato e costante affinché le sue potenzialità vengano pienamente valorizzate nell'ottica di un soddisfacente percorso di vita. Per il soggetto con disabilità, la famiglia rappresenta il "trampolino di lancio" verso una buona inclusione nel contesto sociale in cui vive.

Nella prospettiva dell'inclusione vengono riconosciute come risorse per l'intera comunità anche nel contesto sportivo. In questo settore, possono essere scelte le attività più adatte per promuovere e valorizzare occasioni di partecipazione, inclusione e collaborazione tra le persone di qualsiasi età, genere con o senza disabilità. Quindi, riconoscendo allo sport un valore educativo e orientando l'attività sportiva, non solo in funzione dei risultati agonistici, ma soprattutto in base alle caratteristiche della persona, lo sport rappresenta un potente strumento di inclusione e di sviluppo dell'autostima, del benessere e dell'autonomia per le persone con disabilità. Le storie di vita degli atleti con disabilità testimoniano come la promozione di una cultura inclusiva avvenga anche attraverso esperienze sportive accessibili a tutti e al tempo stesso adeguate in base alle necessità di ognuno, contrastando le barriere culturali e la discriminazione nei confronti delle persone con disabilità. In questa prospettiva, la società e le varie istituzioni ed associazioni hanno il compito importante di rinnovarsi, per meglio garantire i diritti fondamentali delle persone con disabilità in termini di opportunità eque rispetto a ogni altro cittadino senza disabilità. La testimonianza di persone con disabilità come quella degli atleti che hanno condiviso la propria storia, che hanno avuto la forza di non nascondersi e non arrendersi perseguendo con determinazione le proprie passioni e i propri sogni, ha rappresentato e rappresenta tutt'ora un valore aggiunto ancor più importante dei grandi traguardi raggiunti a livello sportivo: essere un esempio per tutti coloro che rinunciano ai propri sogni per paura di non farcela.

Bibliografia

Buonocore, M., Mastromattei, D. & Tosarello, M. (2011). *Disabilità e Sport. Dall'integrazione all'inclusione*. Roma: Nuova Cultura.

Caserta, A., Croce, L., Lombardi, M. & Speziale, R. (2015). Persone con disabilità e Qualità della Vita nel panorama internazionale. *Progettare qualità della vita Report conclusivo e risultati progetto di ricerca "Strumenti verso l'inclusione sociale matrici ecologiche e progetto individuale di vita per adulti con disabilità intellettive e/o evolutive*. Testo disponibile al sito: www.anffas.net/dld/files/Qualit%C3%A0%20della%20vita/Articolo%20integrale_Persone%20con%20disabilit%C3%A0%20e%20qualit%C3%A0%20della%20vita%20nel%20panorama%20internazionale.pdf.

Cerabolini, R. (2014). *Narrazione autobiografica e scrittura d'esperienza: le storie che non sono "chiacchere da salotto"*. Testo disponibile al sito: https://scambi.prospettivesocialiesanitarie.it/narrazione-autobiografica-scrittura-desperienza-storie-non-chiacchiere-salotto (ultima consultazione: 17/05/2023).

Contrafatto, M.G. (2018). *Non sai quanto sei forte*. Milano: Mondadori.

Desmet, M. (2022). *Psicologia del totalitarismo*. Bologna: La Linea.

Di Palma, D. & Tafuri, D. (2017). Attività sportiva & disability management per favorire l'inclusione scolastica. *Formazione & insegnamento*, *15*(2), 251-262.

Farinella, A., Mosso, C.O. & Leonardi, D. (2016). Attività motoria e sportiva come strategia per promuovere l'inclusione: una prospettiva dell'attività fisica adattata. *Formazione & insegnamento*, *14*(3 Suppl.), 85-92.

Gasparini, G. & Zanardi, A. (2003). *…però, Zanardi da Castel Maggiore!*. Milano: Dalai.

Gasparini, G. & Zanardi A. (2017). *Volevo solo pedalare… ma sono inciampato in una seconda vita*. Milano: Rizzoli.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C. & Del Bianco, N. (2019). *Inclusione 3.0*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C., Del Bianco, N., D'Angelo, I., Taddei, A., Caldarelli, A. & Capellini, S.A. (2021). La narrazione come approccio innovativo per la formazione inclusiva del docente: dalle storie di vita al cambiamento professionale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *13*(21), 7-21.

Lagreca, A. (2017). La narrazione come processo di facilitazione del sapere. *Educazione & scuola*. Testo disponibile al sito: www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531 (ultima consultazione: 17/05/2023).

Lenius Paolini, M.C. & Colombo, F. (2020). I numeri della disabilità in Italia. *Lenius*. Testo disponibile al sito: www.lenius.it/disabilita-in-italia/?gclid=CjwKCAjw1cX0BRBmEiwAy9tKHhetGchAyeEbpbcOVPvmdtqn5anKX2t-1ebxBj-PyRChUi-hmf0voBoCHsAQAvD_BwE (ultima consultazione: 17/05/2023.

Mirabile, M. (2009). *Lo sport per i disabili*. Testo disponibile al sito: www.bibliotecaciechi.it/sites/default/files/imported/tiflologia/tiflologia/200904/Mirabile.txt (ultima consultazione: 17/05/2023).

Mura, A. (2011). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.

Piazza, S. & Vio, B. (2015). *Mi hanno regalato un sogno*. Milano: Rizzoli.
Rinaldi, S., Doria, A., Vescovo, F., Corbanese, S. & Iaccarino, L. (2001). La qualità della vita nel lupus eritematoso sistemico. *Reumatismo*, *53*(2), 108-115.
Salis, F. (2018). Narrazione e inclusione. Il Digital Storytelling in classe per l'inclusione di alunni con Bisogni Educativi Speciali-Digital storytelling in classroom for inclusion students with special educational needs - La narrativa digital en el aula para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista latinoamericana de educación infantil*, *7*(2-3), 171-181.
Schalock, R., Gardner, J.F. & Bradley, V.J. (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
Taddei, A. (2020). *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disability*. New York: United Nations.
Verdugo Alonso, M., Navas, P., Gómez, L.E. & Schalock, R.L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(2), 1036-1045.
Vio, B. (2019). *Se sembra impossibile allora si può fare*. Milano: Rizzoli.
Zappaterra, T. (2013). Guardarsi e non rifiutarsi. Immagine corporea, genere e disabilità. In Cagnolati, A., Pinto Minerva, F. & Ulivieri, S. (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
WHO (2001). *International Classification of Functioning Disability and Health*. Geneve: WHO.

Percorsi inclusivi sulla rotta del Mediterraneo orientale. Azioni educative per i rifugiati presso l'associazione *La Luna di Vasilika*

di *Arianna Taddei, Barbara Alesi*

Introduzione

Questo lavoro è il risultato di un progetto di ricerca che è stato condotto in Grecia nel 2021 con l'intento di approfondire, da una parte, la tematica delle migrazioni forzate in relazione alla vulnerabilità – nello specifico della disabilità – che caratterizza i rifugiati e i richiedenti asilo e, dall'altra, di condurre azioni educative ed inclusive nei confronti delle persone in movimento che abitano il contesto della penisola ellenica.

Quest'ultimo obiettivo è stato perseguito mediante la partecipazione alle attività promosse dal Corinthos Project, un'iniziativa nata dalla collaborazione di tre associazioni umanitarie non governative (*La Luna di Vasilika*, *One Bridge to Idomeni* e *Aletheia*) che si impegnano ad offrire servizi di supporto e sostegno alla popolazione rifugiata che abita il campo profughi di Corinto.

La scelta di affrontare un simile progetto di ricerca nasce dallo studio del testo *I rifugiati e i richiedenti asilo con disabilità in Italia* (2019) ad opera di Giampiero Griffo e Lavinia D'Errico, all'interno del quale viene denunciata l'invisibilità pervasiva che coinvolge le persone rifugiate con disabilità, la cui condizione è lasciata ai margini sia delle politiche europee in materia di asilo sia delle strategie attuate nei programmi di emergenza e di aiuto umanitario.

Prima di passare agli approfondimenti teorico-pedagogici e al lavoro di sistematizzazione dell'esperienza sul campo, si ritiene opportuno offrire delle specifiche in merito al target di riferimento verso cui è stata rivolta l'attenzione.

Rifacendosi alle definizioni riportate all'interno del *Glossario per l'asilo e la migrazione* (2016), le tipologie di migranti che rientrano nella categoria delle migrazioni forzate sono definite dai termini rifugiati, richieden-

ti asilo e sfollati interni, distinti per effetto della *Convenzione di Ginevra* (1951) e del suo relativo protocollo di New York (1967). Essa stabilisce che lo status di rifugiato sia da attribuire a colui che «per il ben fondato timore di persecuzione per motivi di razza, religione, nazionalità, appartenenza a un particolare gruppo sociale, opinione politica, si trova al di fuori del suo paese di cittadinanza e non può o, a causa di tale timore, non vuole farci ritorno». All'attribuzione di tale status consegue il diritto alla protezione internazionale; secondo i criteri della Convenzione – tra i cui principi portanti troviamo quello della *non discriminazione*, della *non penalizzazione* e del *non respingimento* – gli Stati, in base alle proprie direttive, hanno il compito di rilasciare un permesso di soggiorno che comporta, oltre alla garanzia dell'incolumità fisica, anche diritti economici e sociali quali il diritto al lavoro, all'istruzione e l'accesso alle cure mediche (Cherubini, Faro & Rinaldi, 2016).

L'importanza della Convenzione di Ginevra sta nell'aver definito il diritto d'asilo come un obbligo internazionale e, ad oggi, quasi 140 nazioni hanno sottoscritto ed incorporato la definizione di rifugiato nelle legislazioni nazionali. Tuttavia, nella realtà dei fatti, essa si limita a scaricare sui singoli Stati l'onere di stabilire e determinare le procedure attraverso cui riconoscere lo status e i diritti ad esso annessi.

Gli Stati europei, di fronte alla forte crisi migratoria che a partire dal 2015 ha interessato il Nord Africa, l'Asia occidentale e il Medio Oriente (più di un terzo dei paesi si trova ad affrontare situazioni di conflitto o di guerre civili che tutt'ora si protraggono nel tempo), per reagire agli arrivi hanno adottato politiche di immigrazione e di asilo improntate sulla chiusura, sul controllo della mobilità e sull'extra territorializzazione dei confini. Attualmente, le strategie europee sono contraddistinte da pratiche di respingimento forzato, sia terrestre che marittimo, che rappresentano il principale motivo di morte o danneggiamento fisico dei migranti (Sandu, 2022). Inoltre, una volta avvenuto l'ingresso, prende corpo un processo di accoglienza caratterizzato dalla sfiducia, da dubbi sistematici sulla credibilità e da un pervasivo atteggiamento discriminatorio che *svuota* i rifugiati di ogni diritto.

La scelta di raggiungere la Grecia nasce proprio dal fatto che essa, rappresentando la meta principale di approdo per tutti i migranti che attraversano la rotta del Mediterraneo orientale, è uno dei paesi che maggiormente si trova coinvolto nella gestione dei flussi migratori. Purtroppo, non è cosa sconosciuta il fatto che le modalità con le quali il governo greco ha gestito – e gestisce tuttora – l'arrivo e la presa in carico di migliaia di rifugiati sono simbolo di una politica all'insegna dello svuotamento del diritto d'asilo e della violazione dei diritti umani fondamentali. Le sentenze M.S.S. con-

tro Belgio e Grecia (2011) e Sharifi contro Grecia e Italia (2014), accertarono la violazione del principio di non refoulement, l'inadeguatezza sistemica del sistema di asilo greco ed infine l'esposizione dei rifugiati a trattamenti inumani e degradanti (Denaro, 2016). Tutt'ora, una volta giunti sul territorio ellenico, stremati e in condizioni fisiche precarie, i profughi devono confrontarsi con misure di accoglienza fallimentari e disumane: i centri di accoglienza, ad esempio, sono privi di condizioni igienico sanitarie accettabili, di alimenti a sufficienza e di assistenza medica, legale e psicologica. Una chiara e diretta conseguenza di queste criticità sono i casi di morte e tentato suicidio avvenuti all'interno dei campi: la rivista digitale *Meltingpot* ne riporta alcuni, di cui uno avvenuto proprio nel campo profughi di Corinto durante il periodo della ricerca (Marenda & D'Errico, 2021).

In virtù del focus specifico su cui questo lavoro si fonda, ovvero la condizione di fragilità e disabilità dei rifugiati, si illustra brevemente quali dovrebbero essere le garanzie procedurali che la politica d'asilo greca rivolge a coloro che ha definito "gruppi vulnerabili". Rientrano in questo gruppo: bambini; bambini non accompagnati; parenti di vittime di naufragi; disabili; persone con disabilità mentali; persone con gravi malattie; anziani; donne incinte; genitori single con figli minori; vittime della tratta di esseri umani e di tortura, stupro o altre gravi forme di violenza psicologica, fisica o sessuale, come le vittime di mutilazioni genitali femminili. Qualora i richiedenti siano stati identificati come vulnerabili, vengono concesse particolari garanzie procedurali, in modo tale che siano in grado di adempiere agli obblighi della procedura di asilo. Alcuni esempi di forme di sostegno adeguato sono: la possibilità di fare pause aggiuntive durante il colloquio e di muoversi, se le condizioni di salute lo richiedono; la clemenza nei confronti di piccole incongruenze e contraddizioni (Refugees, 2022).

I rifugiati e richiedenti asilo con disabilità. Normative inclusive e prospettive teoriche

Per parlare dei migranti in relazione alla disabilità è opportuno cominciare suddividendo la categoria in tre diverse macrocategorie, a partire da coloro per cui la disabilità si configura come una condizione preesistente alla migrazione: presumibilmente, a motivo delle difficoltà oggettive di intraprendere il viaggio, si tratta di una parte minoritaria della totalità.

Il secondo gruppo coinvolge tutti coloro che hanno acquisito la disabilità durante il percorso migratorio: ogni fase di questo lungo e travagliato processo produce stress, ferite e violenze di ogni tipo che vanno a colpire la dignità personale di questi individui. Alle ferite e menomazioni evidenti

sul corpo si aggiungono i traumi forti e profondi che danneggiano la salute mentale e innescano processi di turbamento dell'equilibrio psicofisico spesso irreversibili. Tutti questi problemi di salute, causati dal viaggio migratorio e presenti all'arrivo nel paese ospitante, interagiscono con i contesti e gli ambienti nei quali i rifugiati si trovano poi a dover vivere e che di fatto aggravano la condizione di salute. Pertanto, a dettare la condizione di disabilità dei rifugiati, non è soltanto la presenza di condizioni fisiche o mentali deficitarie ad avere un impatto sul funzionamento, ma sono le difficoltà riscontrate all'interno della società o nei centri di accoglienza e permanenza.

Questa, è la posizione sostenuta dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità - UNCRPD* (ONU, 2006), secondo la quale la disabilità non va ridotta alla presenza di menomazioni fisiche o deficit mentali ma va letta nell'interazione con le barriere e i determinanti – ambientali, comportamentali e sociali – che impediscono il pieno funzionamento di un individuo che presenta tali caratteristiche.

L'ultimo gruppo delle tre macrocategorie, è costituito proprio dai rifugiati che, sul territorio ospitante, acquisiscono talvolta una condizione di disabilità per cause differenti: vi rientrano, ad esempio, le persone che diventano disabili per l'aggravamento o l'insorgenza di alcune patologie, il peggioramento delle condizioni di salute psico-fisica della popolazione immigrata anziana ed infine il verificarsi di infortuni sul lavoro e discriminazioni determinate dalla presenza di barriere ambientali (Tofani & Marceca).

La Convenzione di Ginevra e la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità, rappresentano il quadro di riferimento nel quale trovano dimora giuridica il riconoscimento e la tutela dei rifugiati con disabilità. L'UNCRPD nasce con lo scopo di proteggere e garantire il pieno ed eguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte dei soggetti disabili, di promuovere il rispetto per la loro intrinseca dignità e di conseguire la loro inclusione in tutte le politiche, programmi o servizi (Baldassarre, 2019).

Riassumendo, essa stabilisce che:

– la condizione di persone con specifiche caratteristiche dipende da fattori bio-psico-sociali, di carattere dinamico, modificabili sia nell'ambito sociale che individuale;
– rimuovere o ridurre la condizione di disabilità è una responsabilità degli Stati e della società; per farlo, occorre intervenire su fattori sanitari e sociali;
– la condizione di disabilità, essendo una condizione ordinaria di tutto il genere umano nell'arco di una vita, riguarda tutte le politiche e porvi adeguata attenzione rappresenta un obbligo per tutte le società (Griffo & D'Errico, 2019).

La condizione sociale e giuridica dei rifugiati con disabilità non è stata oggetto di interesse né per le istituzioni internazionali, né per quelle europee fino a che non è entrata in vigore la *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità*, la quale si può dire essere stata la prima ad identificare una serie di norme che hanno concorso ad accrescere la sensibilità internazionale nei confronti del rispetto dei diritti di coloro che, in condizione di disabilità, richiedono asilo (Ferri, 2019). Tuttavia, anche se nel 2010 l'UNHCR attenzionò per la prima volta il problema dei rifugiati con disabilità, rilasciando nel 2011 una versione rivista del *Resettlement Handbook* con le policies allineate ai principi della UNCRPD, solo a partire dal 2015 il panorama internazionale relativo alla questione ha cominciato ad arricchirsi.

L'ONU, nell'ottica degli aiuti umanitari e degli interventi di emergenza, ha licenziato prima il *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030* e poi nel 2016, la *Charter on Inclusion of Persons with Disabilities in Humanitarian Action*, specificamente rivolta ai rifugiati con disabilità e nata con la funzione di assicurare loro un'assistenza umanitaria adeguata.

In base a quest'ultima, a luglio 2019, un task team dello IASC ha licenziato le *Guidelines for Inclusion of persons with disabilities in humanitarian activitie*. L'elemento che accomuna questi documenti è quello di garantire che l'aiuto umanitario sia rispettoso dei diritti umani di tutti. Essi, sostanzialmente, affermano che i governi dovrebbero impegnare nella progettazione delle politiche e dei piani di azione molteplici attori, tra cui ovviamente le persone con disabilità, attraverso una partecipazione basata sull'empowerment e l'inclusione, sull'accessibilità e la non discriminazione.

Anche il Consiglio d'Europa è intervenuto sul tema, introducendo prima la *Strategia Europea sulla disabilità* (2010-2020) e invitando poi gli Stati Membri a promuovere i diritti delle persone con disabilità anche nella loro azione esterna. Nonostante ciò, ancora nel 2016 sia l'Unione Europea che l'UNHCR riaffermarono di non disporre di materiale a riguardo; perciò, oltre ad auspicare una maggiore raccolta di dati ed informazioni, ribadirono la necessità di progettare interventi capaci di osservare ed agire sulle condizioni di strutturale discriminazione e violazione dei diritti umani che affliggono le persone migranti con disabilità. In tale ottica, nel 2017 è stato promosso il finanziamento del progetto *AMID - Access to Services for Migrants with disabilities* e nel 2019 è stata elaborata la Guida Operativa *The inclusion of persons with disabilities in EU-funded Humanitarian Aid Operation* (Griffo, 2019). Inoltre, a conclusione della prima Strategia europea sulla disabilità, è stata introdotta la *Strategia sui diritti delle persone con disabilità (2021-2030)* (Commissione Europea, s.d.).

Il progetto AMID – primo in Europa sul tema – ha come scopo quello di sostenere un'efficiente gestione dell'accoglienza e dell'inclusione delle persone migranti, richiedenti asilo e rifugiate con disabilità. Esso prevede il conseguimento di quattro obiettivi: 1) elaborare un rapporto nazionale ed europeo sulla condizione dei migranti con disabilità; 2) elaborare un *Needs assessment tool* - NAT, ovvero uno strumento di valutazione dei bisogni dei migranti con disabilità diretto a raccogliere dati e informazioni su di loro in tutta l'Unione Europea; 3) organizzare moduli di orientamento e workshops per l'applicazione concreta del NAT; 4) organizzare meetings specifici e redigere un manuale operativo, per accordare il NAT con autorità locali europee e creare un'attività di cooperazione permanente.

La Guida Operativa UE per l'inclusione delle persone con disabilità nelle operazioni di aiuto umanitario, a sua volta, adotta la definizione di disabilità fornita dalla UNCRPD e si basa sui principi fondamentali da essa sanciti, tra cui il diritto alla dignità, alla non discriminazione, alla partecipazione e all'empowerment. Nello specifico, essa afferma che per promuovere e garantire l'inclusione delle persone con disabilità negli interventi umanitari occorre assicurare tre principi: *accessibilità*, *progettazione universal*e e *accomodamenti ragionevoli*.

Per riuscirci, raccomanda di compiere il processo di identificazione e valutazione dei rischi che i rifugiati con disabilità affrontano: per farlo serve risolvere un'equazione che, da una parte, include le barriere che impediscono di accedere e partecipare all'assistenza e alla protezione umanitaria (identificate in: barriere fisiche, informative, attitudinali, economiche, politiche e legislative) e, dall'altra, le capacità dei rifugiati con disabilità, affiancate da dei fattori abilitanti e facilitatori. Dunque, per riuscire a rimuovere ogni tipologia di barriera, propone di introdurre una serie di facilitatori che vadano ad agire direttamente sul contesto di vita in cui questi si trovano (European Commission DG ECHO, 2019). Lavorare sui contesti significa intervenire per farli diventare "competenti" (cioè, capaci di offrire risposte a partire dai segnali di criticità) e "facilitanti" nel saper accogliere e includere tutte le diverse tipologie di diversità. Questo costituisce la premessa per creare le condizioni necessarie ad innescare processi di empowerment e partecipazione tanto nella persona con disabilità quanto in quella in situazione di svantaggio (Taddei, 2017).

Empowerment e partecipazione sono due concetti interdipendenti: dalla promozione del primo scaturisce la seconda. L'empowerment è un processo dinamico che presenta risvolti sia individuali sia sociali. Primariamente, esso è volto a rafforzare e valorizzare le potenzialità e l'originalità del soggetto disabile per far sì che diventi protagonista del proprio sviluppo; ovviamente nella consapevolezza dei propri limiti, nonché delle responsa-

bilità personali nell'affrontare le difficoltà e nel definire il proprio progetto migratorio e di vita. In questo modo egli riscopre la percezione della propria autostima e, di conseguenza, riesce ad emanciparsi dalla condizione di svantaggio e discriminazione vissuta. Sul piano sociale, coinvolge le persone con disabilità in un percorso orientato alla promozione della loro partecipazione sociale alla vita politica, culturale e comunitaria (Taddei, 2020).

Ad ogni modo, nonostante l'evoluzione della cornice interpretativa e normativa in prospettiva dei diritti umani, ancora oggi nel campo degli interventi di emergenza continuano a persistere processi escludenti e discriminanti nei confronti dei migranti con disabilità: un chiaro esempio è dato dalla mancanza di dati o statistiche che includono la figura della persona migrante, richiedente asilo o rifugiata con disabilità. Questa mancanza palesa l'inconsapevolezza circa le reali sfide che incontrano le persone con disabilità nei contesti di emergenza e denuncia la non applicazione delle tutele previste dalle legislazioni internazionali (Itri & Vanore, 2019).

Le poche informazioni di cui si dispone vengono tratte dalle narrazioni dei migranti e ciò che emerge dalle loro storie sono criticità profonde: alla mancanza dei servizi (scarsità degli alimenti, assenza di assistenza medica, legale e psicologica), si aggiungono gli ostacoli nell'accesso alla procedura di asilo e nell'ottenimento dello stesso (causati da discriminazioni attitudinali da parte degli operatori incaricati, dall'impossibilità di accedere ai servizi informativi e dalla difficoltà nell'ottenere le certificazioni per l'attestazione della vulnerabilità). A queste, vanno affiancate le difficoltà nella mobilità (dettate dalla mancanza di ausili sanitari, come stampelle o carrozzine, e dalla strutturazione stessa dei campi, dei rub-hall e dei bagni) e nella sfera della comunicazione (Bernardini, 2019).

Per comprendere ed affrontare al meglio, fuori da una riduttiva logica sommatoria, la complessità della condizione che caratterizza i rifugiati con disabilità, l'*Intersectionality Approach* (Crenshaw, 1989) risulta essere l'ottica maggiormente indicata. Elaborato dalla giurista femminista Kimberle Crenshaw nel 1989, nel contesto della lotta contro la discriminazione di genere e razziale, questo approccio persegue lo scopo di analizzare i punti di intersezione tra diversi fattori di vulnerabilità (classe, orientamento sessuale, disabilità, nazionalità, ecc.) per arrivare a cogliere le modalità con cui essi interagiscono e creano un terreno di discriminazione sui generis, del tutto indipendente da quelle che sono le condizioni di partenza (Angelucci, 2015). Purtroppo, durante ogni fase del processo migratorio, i rifugiati con disabilità affrontano la cosiddetta "tripla sindrome di oppressione", determinata dalla combinazione e dal convergere di plurimi fattori discriminanti, quali ad esempio la razza, la l'identità di genere e la disabilità (Taddei, 2020).

In una simile prospettiva, il modello intersezionale si configura come un orizzonte interpretativo, con risvolti metodologici, capace di adottare

l'interpretazione della disabilità migrante come una situazione dinamica, poiché risultante dall'interazione di fattori di diversa natura – biologica, psicologica, ambientale, personale – che contribuiscono a definire l'identità di tali soggetti così come la condizione di multi-discriminazione da loro vissuta (Erevelles & Minear, 2010).

La prospettiva intersezionale può essere analizzata anche in relazione alla complessa branchia dei diritti umani, nei cui confronti consente di salvaguardare uno sguardo globale fondato sulle interconnessioni tra più dimensioni. Di fatti, anche l'intero documento della UNCRPD risponde ad una lettura intersezionale della disabilità. Quest'ultima si manifesta nella Convenzione sia nella reciprocità dei diritti, attinenti alle differenti sfere della vita delle persone, sia nella dinamica delle interazioni che sottende il funzionamento del modello bio-psico-sociale della disabilità, adottato dalla convenzione stessa.

Il riferimento alle interconnessioni tra più dimensioni è funzionale per la comprensione delle dinamiche di emarginazione e discriminazione e al contempo indispensabile per lo sviluppo di azioni che promuovano processi di emancipazione – dalle condizioni di discriminazione – basati sull'empowerment e la partecipazione.

Per quel che concerne gli approcci emancipatori, sia dal punto di vista della ricerca sia degli interventi, si delinea l'importanza non solo del protagonismo delle singole persone con disabilità ma anche della dimensione intersezionale che connota il contesto. Il percorso di emancipazione, infatti, è soggetto ad un'evoluzione continua e intrecciata con la trasformazione dei contesti socioculturali e politici in cui vivono i rifugiati con disabilità. Proprio in ragione di quanto affermato, la lettura della realtà attraverso la lente dell'intersezionalità è fondamentale per cogliere la complessità delle cornici all'interno delle quali i processi di emancipazione acquisiscono significato e potere nel contrastare le dinamiche inique. Tale prospettiva, quindi, offre strumenti per riconoscere e rimuovere gli ostacoli all'inclusione, al tempo stesso per introdurre i facilitatori necessari, realizzare gli accomodamenti ragionevoli, e per creare le opportunità che possono trasformare il contesto di vita dei rifugiati con disabilità, tutelando i loro diritti di cittadini, sulla base della libertà di scelta (Taddei, 2020).

Il progetto di ricerca

Consapevoli dei limiti delle procedure di asilo e di accoglienza presenti sul territorio ellenico e del fatto che il reale supporto fornito ai rifugiati e richiedenti asilo proviene dall'operato della rete di ONG attive sul territo-

rio, si è visitata l'associazione *La Luna di Vasilika*, nella convinzione che osservare e partecipare alle attività proposte dal Corinthos Project avrebbe rappresentato un'importante opportunità formativa e di studio. Il progetto di ricerca messo a punto e supervisionato dalla cattedra di Pedagogia Speciale dell'Università di Macerata ha sviluppato alcune tematiche specifiche: la *promozione dell'integrazione*, della *formazione*, dell'*empowerment* e del *benessere bio-psico-sociale* di tutti i migranti che risiedono presso il campo di accoglienza di Corinto.

Gli obiettivi che si è inteso perseguire sono stati tre:

1. studiare il contesto dell'associazione per identificare le dimensioni inclusive (accoglienza, presa in cura, rilevazione dei bisogni, partecipazione degli utenti);
2. mappare le diverse tipologie di target presenti, mettendo in luce le condizioni di maggiore vulnerabilità sia a livello individuale sia sociale, con particolare attenzione ai soggetti con disabilità;
3. focalizzare l'esperienza sul campo sulle attività sociali ed educative realizzate all'interno del progetto dell'associazione, riflettendo sulla funzione pedagogica ed inclusiva che queste rivestono nello sviluppo dell'empowerment delle persone accolte in rapporto al loro progetto di vita.

Le metodologie adottate per il raggiungimento dei suddetti obiettivi sono state: la partecipazione nelle attività del Corinthos Project, l'osservazione sul campo e la raccolta di documentazione fotografica e idiografica. Tra gli strumenti metodologici sono stati inizialmente stabili un diario di bordo e il ricorso al NAT, lo strumento di valutazione dei bisogni specifico per le persone migranti con disabilità progettato all'interno del progetto AMID.

A seguito dell'esperienza di indagine sul campo realizzata all'interno del Corinthos Project, è possibile rispondere agli obiettivi stabiliti nel progetto di ricerca in termini di identificazione delle informazioni, racchiudibili in tre macrocategorie d'interesse:

1. l'associazione e il contesto di accoglienza, dunque le attività proposte in ottica pedagogica ed inclusiva e le modalità operative adottate nel processo di presa in carico;
2. il target di riferimento verso cui sono rivolte le attività, insieme ad alcune condizioni di svantaggio riscontrate;
3. le azioni educative e sociali svolte sul campo, nello specifico quelle inerenti ai progetti We Bike You, Kids Class e Football Match.

Per portare a termine il primo obiettivo è stato indispensabile il confronto continuo con gli altri volontari e con il Project Manager; uno scambio che ha permesso di ottenere quante più informazioni possibili.

Allo stesso tempo, la possibilità di accedere alle documentazioni del progetto e ai report annuali, ha fornito gran parte del materiale idiografico

di questa ricerca. Il secondo obiettivo è stato conseguito grazie al coinvolgimento nelle attività di entrambi i contesti del progetto, ovvero il Community Center e l'EveryOne school. Questi sono i due ambienti in cui la realtà del Corinthos Project prende forma e si sostanzia: due spazi in cui l'incontro e il dialogo accompagnano e prendono per mano la costellazione di persone che ogni giorno li attraversa. Per quel che concerne il terzo obiettivo, all'interno dell'ampio panorama di servizi il lavoro ha riguardato principalmente la programmazione delle Kids Class e la gestione del progetto We Bike You, ambiti di cui la ricercatrice era direttamente responsabile.

Inoltre, per l'evento del Football Match è stata condotta un'intervista con l'intento di cogliere il significato che un simile evento assume per i partecipanti in termini di inclusione, partecipazione ed empowerment.

In conclusione, è possibile affermare che la ricerca ha prodotto una raccolta di risultati qualitativi, in linea con gli intenti perseguiti. Per quel che concerne il primo obiettivo, sono stati identificati gli approcci pedagogici ed inclusivi fondati sui principi della partecipazione e dell'empowerment, posti alle fondamenta delle associazioni visitate e del progetto da loro attuato. Per ottenere risultati nell'ambito del secondo obiettivo, è stato indispensabile condurre azioni di osservazione ed annotazione sistematiche di quanto avveniva nei contesti del Corinthos Project, riportando le informazioni più significative nel diario di bordo.

Il lavoro di raccolta dati ha permesso di mappare le categorie di migranti presenti e individuare diverse situazioni di svantaggio: tra queste, ci sono le storie di Medard, Mulak e Vanelle (insieme a sua figlia Clara). Purtroppo, non è stato possibile ricorrere all'utilizzo del NAT a causa di diversi motivi, principalmente per il poco tempo a disposizione. Tale aspetto ha concorso a rendere più difficile il processo di instaurazione di relazioni di fiducia ed in assenza di queste relazioni è stato impossibile proporre ai rifugiati il questionario sulla rilevazione dei bisogni elaborato nel progetto AMID. In ultimo, i risultati ottenuti dalla ricercatrice nelle attività di cui è stata responsabile sono identificabili in: 1) miglioramento del comportamento di collaborazione da parte degli utenti che usufruivano del noleggio delle biciclette; 2) partecipazione dei bambini alle attività proposte (anche inerenti al progetto per lo sviluppo emotivo) e l'identificazione di alcune condizioni di svantaggio negli allievi; 3) soddisfazione, da parte dei giocatori della "Corinthos United", per il lavoro svolto dalle associazioni; crescita di consapevolezza nei migranti del campo circa la vicinanza e il sostegno della comunità locale (i beni donati/ricevuti e la tifoseria ne sono un chiaro esempio); promozione dell'empowerment e del benessere.

L'associazione e il contesto di accoglienza

La Luna di Vasilika è un'associazione umanitaria non governativa che a partire dal 2016 si impegna a fornire servizi di assistenza umanitaria presso diversi campi profughi governativi. Nel 2020, dalla collaborazione con altre due associazioni – rispettivamente *One Bridge to Idomeni* ed *Aletheia* – è nato il Corinthos Project la cui *mission* è quella di salvaguardare l'integrità fisica, sociale ed economica delle persone rifugiate. I quattro pilastri principali su cui si fondano le azioni di questo progetto sono l'assistenza medica, psicologica e legale, l'istruzione e la distribuzione di beni.

L'obiettivo principale è quello di sostenere e mantenere all'attivo un bagaglio di servizi che, oltre a salvaguardare la tutela legale e psico-fisica di questi individui, valorizzano l'aspetto educativo e formativo, consci che l'educazione rappresenta lo strumento più adeguato a favorire processi di integrazione sociale, indipendenza, partecipazione ed empowerment.

Le attività proposte in ottica inclusiva

Il potere dell'educazione della didattica è quello di incentivare lo sviluppo di resilienza, crescita ed empowerment. Pertanto, attraverso la creazione dell'EveryOne Community School, le associazioni si impegnano a promuovere lo sviluppo di competenze, conoscenze, capacità riflessive e sociali tali da incentivare l'inserimento sociale dei rifugiati e la possibilità di vivere una vita indipendente. Il tutto attraverso una partecipazione attiva circa la costruzione della propria formazione. Infatti, la programmazione delle lezioni è elaborata in accordo con i rifugiati, ai quali viene data la possibilità di scegliere quali tematiche approfondire.

Ogni settimana vengono garantite lezioni di inglese ed informatica – suddivise in base al livello di competenze (beginners, elementary, intermediate) e al genere – mentre a seconda della disponibilità, si svolgono anche lezioni di lingua tedesca. Ovviamente, i moduli di insegnamento e le strategie educativo/didattiche utilizzati sono sempre calibrati in relazione ai bisogni specifici individuali o di gruppo.

Nel corso del tempo, vengono progettati *workshop di breve durata* con l'obiettivo di promuovere il supporto al benessere bio-psico-sociale dei migranti, in linea con i principi dell'ICF (2001) e di tutte le Convenzioni a tutela dei diritti umani. Le modalità educative a cui si ricorre sono legate, ad esempio, alla creatività e all'arte (corsi di disegno, fotografia e lavoro a maglia), alla salute e/o al movimento (yoga, meditazione, ballo, progetti sportivi) o alla musica e al canto.

Vi è poi la *Cookin -n- eat* class, ovvero un laboratorio di cucina interculturale che prevede la preparazione di pietanze tipiche di ogni appartenenza culturale presente sul contesto. Tale progetto mira alla costruzione di un senso di appartenenza comunitario e all'educazione verso il rispetto delle differenze, incentivando, in maniera ludica, l'apprendimento e la formazione di una comunità unita e partecipe.

Il progetto della *Kids Class* prevede la presenza di uno spazio e un tempo ludico-ricreativi e formativo-educativi, rivolti ai più piccoli (dai 3 ai 13 anni). L'obiettivo è garantire uno sviluppo globale, cognitivo ed emotivo: dunque, vengono implementate le competenze scolastiche e al contempo assicurata la libertà di espressione e di gioco, in virtù della sua funzionalità nel concorrere al benessere bio-psico-sociale dei bambini.

Il Community Center – Cheirapsies, invece, si configura come un contesto di aggregazione che permette lo scambio e l'intreccio di relazioni umane significative. Oltre allo sviluppo di una comunità, Cheirapsies persegue l'obiettivo di fornire una serie di servizi gratuiti per essere là dove le istituzioni mancano, contrastando in questo modo la marginalità sociale e la vulnerabilità che affligge i migranti.

La routine partecipativa che si instaura nel centro rappresenta un'opportunità di distacco dalla realtà opprimente e disumanizzante del campo, nella quale è possibile tornare ad essere semplicemente persone, con il proprio carattere, caratteristiche e originalità.

Oltre al bancone per usufruire di caffè o the dal libero accesso, il centro propone il *Free Shop*: un negozio di generi alimentari e prodotti igienici di prima necessità, gratuito ed accessibile a tutte le persone residenti nel campo di Corinto. La scelta di organizzare un sistema di distribuzione del genere parte dalla volontà di offrire un servizio che offra alle persone la possibilità di esercitare una forma di controllo sul proprio ambiente, quindi di godere di spazi in cui sia sempre garantita la libertà di scelta, l'indipendenza e l'autonomia, così come la libertà di espressione e di partecipazione. Di fatti, al Free Shop ognuno può acquistare ciò che vuole, in base a gusti e necessità: in questo modo viene supportata una fruizione significativa e rispettosa dei bisogni.

Per offrire un reale supporto al benessere bio-psico-sociale dei migranti, il Corinthos Project si impegna a fornire la possibilità di svolgere dei colloqui individuali per *consulenze legali*, *visite mediche e psicologiche*; questo, grazie alla collaborazione con associazioni composte da medici e legali volontari. Grazie a queste visite viene data la possibilità di effettuare controlli settimanali in relazione alle proprie problematiche, di ottenere medicinali di prima necessità e di essere indirizzati verso eventuali servizi medici specifici. L'obiettivo è salvaguardare e fornire una presa in carico

professionale e globale, che mira ad instaurare una relazione di cura e di fiducia; pertanto, le associazioni si incaricano anche di accompagnare ed assistere queste persone nel travagliato iter amministrativo necessario per usufruire del proprio diritto alla salute e alle cure mediche.

In ultimo, ma solo per anno di attivazione, c'è il servizio gratuito di noleggio biciclette *We Bike You*, nato per accorciare le distanze tra i migranti e la città, per fornire momenti di svago e per promuovere l'esercizio fisico e la prevenzione di malattie.

Il target di riferimento

Grazie alle consultazioni dei dati presenti nelle registrazioni della scuola e del Free Shop, si è potuto raccogliere gli elementi necessari per elaborare una documentazione completa di tutte le diverse categorie di protagonisti che abitano i luoghi del Corinthos Project.

I paesi di provenienza sono estremamente eterogenei: Afghanistan; Iran; Siria; Palestina; Pakistan; Congo; Camerun; Giordania; Yemen; Ghana; Togo; Iraq; Somalia; Sudan.

Venendo ai dati, durante il periodo di permanenza, il numero di iscritti presenti nel database risultava essere di *730 persone*, di cui *358* sono *nuclei familiari*: il numero di componenti di una famiglia è variabile e può arrivare fino a un massimo di 8 individui. I minori registrati nel database del Free Shop sono 241: ovviamente, il numero di adolescenti (spesso non accompagnati) è notevolmente più alto rispetto a quello dei bambini dai 10 anni in giù, che comunque rappresentano una cospicua porzione di popolazione locale, o dei neonati. Quest'ultimi sono una fascia di popolazione molto più presente di quanto si immagini e sono tante le madri che hanno partorito i loro figli direttamente in Grecia: 50 sono i bambini nati tra il 2019 e il 2020, mentre 4 quelli nati direttamente nel 2021.

L'ambito che consente di cogliere al meglio le condizioni di vulnerabilità presenti sul territorio è ovviamente quello dell'assistenza medico-sanitaria. Dal report consultato, nel 2021 sono state registrate più di *350 visite individuali* e acquistate all'incirca *200 confezioni di farmaci prescritti* da medici professionisti. Durante lo svolgimento del progetto di ricerca non è stato possibile osservare né annotare tutte le richieste e necessità avanzate dagli utenti ai medici e ai volontari incaricati; questo perché è stato istituito, nei loro confronti, un protocollo di tutela che ne salvaguarda la privacy. Tuttavia, sono state rilevate diverse condizioni di vulnerabilità e disabilità. Nello specifico, si cita la storia di Medard, un giovane congolese sordomuto, che si è rivolto all'associazione per essere assistito nel processo di otte-

nimento del certificato attestante la sua vulnerabilità. Dopo il suo sbarco in Grecia, durante la fase di prima accoglienza e registrazione, a Medard non è stato spiegato cosa avesse dovuto fare per procurarsi la certificazione necessaria per la protezione in quanto soggetto vulnerabile: in sintesi è stato ignorato, vittima di discriminazione.

Tra le altre storie riportate nel diario di bordo ci sono quelle di Mulak, un bambino pakistano di otto anni con sindrome di down, e di Vanelle, una giovane mamma camerunense accompagnata da sua figlia Clara, di due anni e mezzo.

Mulak fa parte di una famiglia composta da otto membri e lui è il quarto di sei figli. La famiglia ha ottenuto il riconoscimento dello status di rifugiati ed attualmente usufruisce di alcuni servizi garantiti dalla protezione umanitaria, tra cui la possibilità di vivere in un alloggio fornito dal governo. Ciò che colpisce della storia di Mulak, oltre alla sua risata contagiosa, è stato il fatto che non sapesse parlare (nemmeno pronunciare il suo nome) e soprattutto che non usufruisse né del servizio scolastico né di terapie riabilitative.

Vanelle, invece, è la mamma di Clara, una bambina con una forma di strabismo all'occhio. Da quanto è stato riferito da Vanelle, il trattamento che le è stato riservato durante alcune prestazioni mediche presso l'ospedale di Atene è stato superficiale ed approssimativo, tanto da averla fatta sentire "liquidata". Nel quadro teorico sopra delineato, questo episodio può essere collocato nei processi di discriminazione multipla; infatti, Vanelle, purtroppo, è stata vittima dell'intersezione di più fattori collegabili all'essere contemporaneamente una richiedente asilo, donna, sola, madre di una figlia con una probabile disabilità.

Le azioni educative e sociali svolte sul campo

Durante il lavoro svolto sul campo, la ricercatrice oltre a provvedere alle attività di base del Free Shop e del Community Center, è stata incaricata di gestire e supervisionare il noleggio gratuito delle biciclette del progetto *We Bike You*. Per rispondere alle criticità riscontrate ha introdotto due strategie educative diverse che si sono rivelate funzionali. Per ottemperare ai ritardi della restituzione è ricorsa all'utilizzo di promemoria scritti (dei cartoncini con indicato il giorno e l'ora della restituzione) e digitali (tramite sms). Per risolvere il problema dei danneggiamenti alle bici, invece, ha deciso di coinvolgere gli utenti stessi nella riparazione; in tal modo è riuscita ad instillare in ciascun utente una sorta di responsabilizzazione sociale e condivisa.

Il secondo incarico che le è stato affidato è quello riguardante la *Kids Class*, di cui è stata responsabile e coordinatrice.

In virtù degli obiettivi posti alle fondamenta del progetto di ricerca, tenendo conto delle criticità e delle vulnerabilità riscontrate sul luogo, ha voluto strutturare una programmazione volta allo sviluppo delle competenze emotive, dunque anche al riconoscimento delle emozioni, degli stati d'animo e delle sensazioni corporee ad essi connesse. In questo modo, ha cercato di incentivare la crescita di processi di autoregolazione emotiva e di empatia. Considerato il bagaglio esperienziale di cui i singoli utenti sono portatori e l'età degli utenti, le strategie educative utilizzate sono state incentrate su attività artistiche, ludiche e in misura minore didattiche.

Purtroppo, a causa della scarsa frequenza scolastica degli iscritti e in virtù del fatto che gli alunni presenti erano sempre nuovi e diversi, non è stato possibile portare a termine il progetto educativo. Tuttavia, il tempo trascorso con i bambini ha permesso di individuare aspetti critici così come punti di forza: se Baran e Amir erano immersi in una condizione di fragilità, dettata da problematiche comportamentali e fisiche, Albostaf, Hanone e Matin si sono rivelati più forti e partecipativi, consci delle loro potenzialità.

L'ultima attività svolta è stata quella inerente al Football Match, la partita di calcio tenutasi presso lo Stadio di Corinto il 13 settembre 2021, tra la squadra composta dai membri del centro e una squadra locale di veterani. "Live Together & Play Together" è stato lo slogan ufficiale, perfettamente adatto ad esprimere la dimensione partecipativa, inclusiva e cooperativa che ha caratterizzato l'intento di fondo e lo svolgimento dell'evento. A riempire i gradoni dello stadio ci sono stati la comunità migrante insieme alla popolazione di Corinto, che con un'incredibile affluenza è venuta ad assistere e a fornire supporto (molti i beni di prima necessità donati), il Sindaco con i suoi funzionari, la Stampa e la Televisione. Per comprendere cosa questo evento abbia rappresentato per la comunità migrante, è stata condotta un'intervista a quattro giocatori. Dalle risposte ottenute, è emersa una grande riconoscenza verso i volontari (per aver fornito un'occasione di evasione dalla monotonia del campo) e soprattutto verso la popolazione locale, da cui hanno sentito vicinanza, accettazione e supporto.

Conclusioni

Al termine del progetto svolto costituito da due componenti, una di indagine sulla condizione dei migranti con disabilità e l'altra di sistematizzazione dell'esperienza svolta sul campo, è possibile aprire una riflessione,

attraverso una prospettiva inclusiva, in merito alla complessa quanto contraddittoria questione degli aiuti umanitari.

Come si evince da quanto illustrato, nonostante lo sforzo da parte delle politiche europee di adottare strategie di accoglienza più inclusive e rispettose dei diritti umani, migliaia di migranti continuano a vivere all'insegna di violenze, soprusi e discriminazioni che non fanno altro che aggravare le situazioni di vulnerabilità in cui vivono, spesso destinate a degenerare in condizioni di disabilità spesso irreversibili.

La conoscenza delle attività del Corinthos Project ha evidenziato quanto sia fondamentale per i migranti avere la possibilità di godere di "spazi altri" – rispetto allo "spazio del campo" dove vivono – in cui trovare rifugio e protezione; spazi in cui tornare ad essere riconosciuti nella propria dignità di esseri umani, nei quali viene garantito il rispetto dei propri diritti, assicurata la pari opportunità di partecipazione e salvaguardata l'assistenza e la cura umana.

Gli approcci pedagogici ed inclusivi che le politiche europee tanto raccomandano di seguire – e che invece purtroppo troppo spesso disattendono negli interventi umanitari – sono stati ritrovati nelle modalità operative dei servizi promossi dalle associazioni che sono state visitate. Pertanto, valorizzare un simile operato è estremamente importante per incentivare la diffusione di progetti di accoglienza ed assistenza fondati sull'attuazione di reali pratiche inclusive, volte alla promozione di processi di empowerment ed emancipazione.

L'obiettivo di ricorrere all'utilizzo del NAT durante l'attività sul campo nasceva proprio con l'intento di fornire alle associazioni del Corinthos Project uno strumento per la rilevazione dei bisogni specifici dei migranti; l'impossibilità di riuscirci rappresenta sì un risultato disatteso ma anche un possibile scenario di attuazione futuro. Infatti, sono stati presentati tutti i risvolti positivi che esso avrebbe sia per le attività del progetto sia per il coordinamento tra le tre ONG e le autorità locali, così come anche le Agenzie dell'UE responsabili di raccogliere dati ed informazioni al riguardo.

Bibliografia

Angelucci, A. (2015). Origini e nuovi possibili scenari dell'Intersectionality Theory: Dal genere allo spazio urbano. *AG About Gender-International Journal of Gender Studies*, *4*, 262-283.

Baldassarre, P. (2019). Prefazione. In Bernardini, M.G. (Ed.), *Migranti con disabilità e vulnerabilità. Rappresentazioni, politiche, diritti* (pp. 1-7). Napoli: Jovene.

Bernardini, M.G. (2019). *Migranti con disabilità e vulnerabilità. Rappresentazioni, politiche, diritti*. Napoli: Jovene.

Cherubini, M., Faro, S. & Rinaldi, M. (2016). *Glossario sull'asilo e la migrazione*. Roma: CNR edizioni.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, *140*, 139-167.

Denaro, C. (2016). I rifugiati siriani sulle rotte via mare verso la Grecia. Riflessioni sul transito e sullo svuotamento del diritto d'asilo. *Mondi Migranti*, *1*, 97-119.

Erevelles, N. & Minear, A. (2010). Unspeakable Offenses. Untangling Race and Disability in Discourses of Intersectionality. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, *4*, 127-145.

European Commission DG ECHO (2019, February). *The Inclusion of Persons with Disabilities in EU-funded Humanitarian Aid Operations*. Tratto da https://civil-protection-humanitarian-aid.ec.europa.eu/system/files/2019-06/dg_op_guidance_inclusion_gb_liens_hr.pdf.

Ferri, D. (2019). La "Vulnerabilità" come condizione giuridica dei migranti con disabilità. In Bernardini, M. (a cura di), *Migranti con disabilità e vulnerabilità. Rappresentazioni, politiche, diritti* (pp. 37-67). Napoli: Jovene.

Griffo, G. (2019). La discussione internazionale sui migranti con disabilità. In Griffo, G. & D'Errico, L. (a cura di), *I rifugiati e i richiedenti asilo con disabilità in Italia* (pp. 27-46), Milano: Mimesis.

Griffo, G. & D'Errico, L. (2019). *I rifugiati e i richiedenti asilo con disabilità in Italia*. Milano: Mimesis.

Itri, V. & Vanore, G. (2019). La tutela legale dei rifugiati con disabilità. In Griffo, G. & D'Errico, L., *I rifugiati e richiedenti asilo con disabilità in Italia* (pp. 27-46). Milano: Mimesis.

Marenda, G. & D'Errico, G. (2021). *Grecia, la fine dell'asilo*. Tratto da Melting pot Europa: www.meltingpot.org/2021/07/grecia-la-fine-dellasilo.

Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *ICF Short Version: international Classification of Functioning, disability and healt*. Geneva, Svizzera: World Health Organization.

Refugees, G.C. (2022). *Country Report: Guarantees for vulnerable groups*. Tratto da Asylum Information Database | European Council on Refugees and Exile: https://asylumineurope.org/reports/country/greece/asylum-procedure/guarantees-vulnerable-groups.

Sandu, G. (2022). *Politica di asilo | Note tematiche sull'Unione Europea | Parlamento Europeo*. Tratto da Note tematiche sull'Unione Europea | Parlamento Europeo: www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/151/politica-di-asilo.

Statistiche sull'immigrazione in Europa (2022, dicembre). Tratto da Commissione europea: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_it.

Taddei, A. (2017). *Educazione Inclusiva e cooperazione internazionale. Un intervento in El Salvador*. Milano: FrancoAngeli.

Taddei, A. (2020). *Come Fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*. Milano: FrancoAngeli.
Terzi, L. (2013). Disabilità e Uguaglianza Civica: la prospettiva del Capability Approach. *Rivista Italiana di Studi sulla Disabilità*, *1*, 41-58.
Tofani, M. & Marceca, M. (2020). Salute e migranti con disabilità. In Griffo, G. & D'Errico, L., *I rifugiati e i richiedenti asilo con disabilità in Italia* (pp. 103-112). Milano: Mimesis.

Traiettorie inclusive
Open Access - diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES (a cura di), *Teachers with disabilities.* Dilemmas, challenges and opportunities (E-book).

ROSA BELLACICCO, DARIO IANES, MARISA PAVONE (a cura di), *Insegnanti con disabilità e DSA.* Dilemmi, sfide e opportunità (E-book).

SILVIA DELL'ANNA, *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo.* Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento (E-book).

DARIO IANES, HEIDRUN DEMO (a cura di), *Non uno di meno.* Didattica e inclusione scolastica (E-book).

DARIO IANES, SILVIA DELL'ANNA, HEIDRUN DEMO, VANESSA MACCHIA, *IN-IN - Strumenti per l'inclusione / Instrumente für Inklusion.* Una ricerca azione partecipativa in alcune scuole altoatesine (E-book).

VALERIA FRISO, ANDREA CIANI (a cura di), *Includere e progettare.* Figure professionali a sostegno della disabilità adulta (E-book).

LUCA DECEMBROTTO (a cura di), *Adultità fragili, fine pena e percorsi inclusivi.* Teorie e pratiche di reinserimento sociale (E-book).

DARIO IANES (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica.* Ricerche e pratiche in dialogo (E-book).

GIANLUCA AMATORI, *Cornici pedagogiche per la formazione docente.* Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *In azione.* Prove di inclusione (E-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO (a cura di), *Inclusione 3.0* (E-book).

VINCENZA BENIGNO, GIOVANNI CARUSO, CHIARA FANTE, FABRIZIO RAVICCHIO, GUGLIELMO TRENTIN, *Classi ibride e inclusione socio-educativa.* Il progetto TRIS (E-book).

GIOVANNI PRESTINI, *La Dolce Vite.* L'apicoltura come intervento di educazione assistita con le persone disabili (E-book).

ANDREA TRAVERSO, PAOLO FAVETO, ALDO MORETTI, *Il Progetto L E O N E.* Un'esperienza di formazione, inserimento lavorativo e avvio d'impresa di soggetti a rischio di emarginazione sociale (E-book).

PIER GIUSEPPE ROSSI, CATIA GIACONI (a cura di), *Micro-progettazione: pratiche a confronto.* PROPIT, EAS, Flipped Classroom (E-book).

Traiettorie inclusive
diretta da C. Giaconi, P.G. Rossi, S. Aparecida Capellini

Ultimi volumi pubblicati:

NICOLA PAPARELLA, ANDREA TARANTINO, *Per una pedagogia di frontiera.* Apprendere, vivere e creare nella città multietnica, inclusiva e resiliente.

MARIA GRAZIA SIMONE, *Cambiamenti.* Sfide e compiti educativi.

SALVATORE PATERA, *Povertà educativa.* Bisogni educativi interdetti e forme di esclusione.

FRANCESCO PAOLO ROMEO (a cura di), *Corpo e metafore per l'apprendimento esperienziale.* Progetti, pratiche e studi di caso.

NICOLA PAPARELLA, FRANCESCO PAOLO ROMEO, ANDREA TARANTINO, *Vulnerabilità e resilienza.* Dispositivi pedagogici e prospettive didattiche per l'infanzia.

MIRIAM CUCCU, *Educare a colori.* Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunità locali.

VINICIO ALBANESI, *Welfare umano.* Una comunità integrata per accogliere persone (disponibile anche in e-book).

LOREDANA PERLA, FRANCESCA JOLE GAROFOLI, ILENIA AMATI, MARIA TERESA SANTACROCE, *La forza mite dell'educazione.* Un dispositivo pedagogico di contrasto al bullismo e al cyberbullismo.

GIANMARCO BONAVOLONTÀ, *I Mooc tra tradizione e innovazione.* Analisi del fenomeno ed esiti di ricerca per la formazione e per l'inclusione.

FILIPPO DETTORI, FRANCA CARBONI, *I disturbi del neurosviluppo e del comportamento.* Sapere medico e pedagogico didattico al servizio dell'inclusione scolastica.

ILARIA D'ANGELO, *Pedagogia speciale per i servizi alle persone con disabilità complesse* (disponibile anche in e-book).

INES GUERINI, *Quale Inclusione?.* La questione dell'indipendenza abitativa per le persone con impairment intellettivo.

ARIANNA TADDEI, *Come fenici.* Donne con disabilità e vie per l'emancipazione (disponibile anche in e-book).

NOEMI DEL BIANCO, *Autodeterminazione nelle persone con disabilità intellettive.* Studi, ricerche e questioni di pedagogia speciale.

GIANLUCA AMATORI, *Due volte genitori.* Il ruolo educativo dei nonni nella relazione con il nipote con disabilità.

ROBERTO DAINESE (a cura di), *La rete di relazioni a sostegno della Didattica per l'inclusione* (disponibile anche in e-book).

CATIA GIACONI, NOEMI DEL BIANCO, ALDO CALDARELLI (a cura di), *L'Escluso.* Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti (disponibile anche in e-book).

MARIA VITTORIA ISIDORI (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo.* Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa.

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione

VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?

La passione per le conoscenze

Il volume raccoglie e presenta nuove esperienze e sinergie sui temi dell'inclusione nei diversi contesti formativi. Le sfide che vengono accolte e declinate nelle pagine, grazie ai contributi delle autrici e degli autori, muovono nella volontà di creare nuovi spazi generativi tra università, scuole e territori.

In questa direzione, le due sezioni di cui si compone quest'opera collettanea, "Sfide generative tra università e scuole" e "Sfide generative tra università e territori", guideranno i lettori all'interno di temi attuali che necessitano di azioni trasversali e sistemiche di cui i contributi sono testimonianza.

Catia Giaconi è professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Presso lo stesso Ateneo ricopre il ruolo di Pro-Rettrice Vicaria e di Delegata alla Terza Missione. I suoi principali interessi di ricerca sono rivolti alla presa in carico delle persone con disabilità in età adulta e alla formazione dei docenti, degli educatori e dei pedagogisti. Responsabile scientifica di collane editoriali in Italia e in Brasile. Ha pubblicato diversi volumi e articoli in riviste nazionali e internazionali

Ilaria D'Angelo è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. I suoi maggiori interessi di ricerca riguardano la progettazione educativa nell'ottica del paradigma della Qualità della Vita per persone con disabilità complesse e con Bisogni Comunicativi Complessi. È membro del centro di ricerca TincTec dell'Università degli Studi di Macerata e collabora con il Centro di ricerca LIDA dell'Università UNESP, del Brasile.

Alessandra Marfoglia è PhD Student in "Formazione, Patrimonio culturale, Territori" presso l'Università degli Studi di Macerata. Collabora con il centro di ricerca TIncTec della stessa Università e dal 2019 è cultrice della materia per la cattedra di Pedagogia e Didattica Speciale.

Chiara Gentilozzi è PhD Student in "Epistemology and Neuroscience Applied in Education" presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano e cultrice della materia di Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata. Collabora con il centro di ricerca TIncTec dell'Università degli Studi di Macerata e con il centro di ricerca HERACLE LAB, Laboratorio di Ricerca in Neuroscienze Educative dell'Università degli Studi Niccolò Cusano.